

Al lector

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC / UNESCO) se complacen en presentar a los lectores el presente estudio exploratorio de Graciela Messina sobre la formación de los docentes de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, primer título de la serie editorial **Cartografía**, en la que el CREFAL publicará trabajos y estudios cuyo propósito sea inventariar, describir, comparar, interpretar o explicar la territorialidad (física, humana, pragmática, institucional, simbólica, teórica) del campo que denominamos *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*.

El documento tiene su origen en los trabajos preparatorios de la reunión intermedia de la CONFINTEA V, realizada en Tailandia en el año de 2003, cuando la OREALC UNESCO solicitó al CREFAL la realización de un estudio sobre la situación de la formación docente para enriquecer un Estado del Arte de la EPJA en la Región, que esa oficina tenía en preparación. Se estaba consciente de que dicho propósito requería, para su cumplimiento idóneo, de un periodo mayor al entonces disponible; ello no obstante, se decidió emprender la tarea, considerando que de cualquier forma el tiempo disponible siempre resulta o se percibe como insuficiente. El resultado del mismo estuvo condicionado entonces por los apremios temporales de su realización y por la forma de integrar la información que le sirvió de base (revisión bibliográfica y encuesta aplicada a las instituciones vía correo). Una primera versión del estudio, asumido como “exploratorio”, estuvo lista en ju-

lio de 2003 y sirvió de insumo para la elaboración de uno de los temas presentados en el Estado del Arte llevado por la OREALC a Tailandia, trabajo general que recientemente ha visto la luz editorial (*La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, hacia un Estado del Arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003*. OREALC / UNESCO, Santiago de Chile, diciembre de 2004).

Como lo apreciará el lector/lectora, el presente estudio aporta un nutrido y variado conjunto de informaciones, descripciones, explicaciones, hipótesis, conceptos, sugerencias, análisis y proyecciones que sin duda enriquecerán la visión que sobre este tema se tiene en América Latina y el Caribe, motivo suficiente para que las instituciones patrocinadoras (CREFAL y UNESCO) de su primera versión, consideraran pertinente su revisión y edición por separado, en forma independiente del documento general ya mencionado. En esta nueva versión, la autora desarrolla una visión más personal del tema, dejando atrás el carácter un tanto descriptivo del documento inicial de julio de 2003.

Se trata de una valiosa aportación que invita a la reflexión y al enriquecimiento del tema con futuras investigaciones sobre la materia, en los distintos países y regiones que conforman nuestro subcontinente, las cuales encontrarán sin duda en el presente trabajo, informaciones e interpretaciones valiosas que les servirán de estímulo, referencia o punto de partida para sus nuevos planteamientos.

Los editores

Introducción

Hacer memoria es moverse en el tiempo, reconociéndonos a nosotros mismos en los otros, en acontecimientos o textos, hasta llegar a decir: “recuerdo”, para inmediatamente agregar, “recuerdo a”. *Educadores de adultos* sigue evocando en la mayoría de nosotros las imágenes de los alfabetizadores o los educadores de las escuelas básicas o medias que forman parte de la educación de adultos susceptible de ser acreditada en términos de los mismos niveles establecidos por el sistema educativo regular. Incluir a los educadores de adultos de programas educativos no formales, como parte de los “educadores de adultos”, implica ya una ampliación de la mirada. Los profesores de las escuelas normales, de las universidades y de otras instituciones terciarias de educación superior tampoco suelen ser incluidos como parte del grupo de los educadores de adultos. Un proceso similar ocurre con los capacitadores e instructores del sector formal e informal de la economía o con los profesores de las escuelas del nivel medio del sistema educativo regular. Aun cuando todos estos docentes trabajan con jóvenes y/o con adultos, la mayoría de los profesionales de la educación reconoce como “educadores de adultos” sólo a un grupo del total de los educadores que trabajan con jóvenes y adultos, aquellos que se ubican en las modalidades equivalentes a los niveles del sistema educativo regular. Con la formación de los educadores de adultos sucede algo similar: las referencias se concentran en torno de carreras universitarias, que son parte de la llamada formación inicial.

Por el contrario, en este texto que se inicia presentaremos una visión más

amplia de la formación de los educadores de adultos, que incluye tanto la formación inicial como en servicio, así como a los educadores formales y no formales que trabajan en la educación de adultos. Al mismo tiempo aspiramos a dejar abiertos espacios para pensar la formación de los educadores de adultos en una perspectiva más amplia, tanto en términos de los sujetos que se pueden involucrar en esta categoría como en términos de una formación permanente y crítica.

La formación de los educadores de jóvenes y adultos en América Latina, sea en una visión restringida o ampliada, es uno de los campos más olvidados por las políticas públicas. Este espacio se constituyó en la intersección entre dos mundos igualmente marginales: la educación de adultos y la formación de los educadores, área conocida habitualmente como “formación docente”. Sin embargo, aun olvidadas, las prácticas de formación de los educadores de adultos constituyen un lugar promisorio, que permite pensar la educación de otra manera, más liberada de los modelos escolarizados y de los criterios economicistas de corto plazo. En efecto, una parte significativa de los programas y las prácticas de la educación de adultos sigue una lógica más cercana a la comunidad y al mundo del trabajo, con un enfoque que busca la intersectorialidad y la constitución de sujetos autónomos y autoconscientes, como eje de los procesos educativos. Por su parte, los educadores de adultos, al menos una parte importante de ellos, se diferencia de los docentes o educadores profesionales, tanto por su origen como por su desarrollo, por su inscripción en las co-

munidades y por su compromiso político y social. Las figuras de “educador popular” y de “educador solidario o voluntario”, implican prácticas educativas que alteran las concepciones del “educador funcionario”, con título docente, sujeto a un escalafón, una carrera docente, un lugar fijo en una institución. Este tipo de educador de adultos es un signo de una lógica diferente, ya que implica una posibilidad de aprender-enseñar donde los límites entre la institución educativa y la comunidad tienden a desdibujarse.

En este marco, la formación de los educadores de adultos contiene prácticas de cuya lectura podemos inferir lecciones tanto para la transformación de los procesos de formación como para el campo de la educación de adultos. En efecto, la redefinición de los límites del campo de la educación de adultos sigue siendo una tarea pendiente, cuya relevancia ya fue planteada en las reuniones regionales del seguimiento en América Latina,¹ que se inició a partir de la última Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997). Necesitamos pensar en una educación de adultos definida como una opción propia para todos los adultos en la línea del aprendizaje permanente. Por el contrario, la educación de adultos todavía sigue siendo mayoritariamente, sin duda con configuraciones más sofisticadas que en el pasado —por ejemplo con modalidades a distancia y empleo de las nuevas tecnologías de la información—, un campo educativo compensatorio orientado a los grupos sociales más marginados.

De allí la importancia de definir “políticas de la memoria” para la educación

de adultos y para la formación de los educadores de adultos. Políticas de la memoria hace referencia tanto a poner en su lugar a los olvidados, sistemáticamente sujetos a políticas del olvido, como a recuperar la memoria y el patrimonio cultural presente en el campo de las prácticas de la educación de adultos y la formación de sus educadores. Políticas de la memoria hace referencia también a expandir el espacio público para la educación de adultos. Al pensar la formación de los educadores de adultos y la educación de adultos como campos de práctica, donde las prácticas son prácticas teóricas, cargadas de teoría, es posible liberarse de la trampa de vivir la educación como una “oferta”, más aún como una oferta predefinida desde un centro, como un circuito que empieza en la incorporación, se continúa en la permanencia y culmina en la acreditación de los “otros”, los definidos como “educandos”, por oposición a los unos, los educadores. Nuestra propuesta es vivir la educación de adultos y la formación de sus educadores como un espacio de diálogo y de espejos donde todos juguemos como aprendices, sujetos dispuestos a tomar riesgos, crecer y compartir.

El texto que comienza, elaborado a mediados del año 2004, ha sido pensado para recuperar las prácticas de la formación de los educadores de adultos en América Latina. Se basa en un estudio regional exploratorio, realizado en el año 2003 para contribuir al debate mundial acerca de la educación de adultos, en el marco del seguimiento de la CONFINTEA V. Si bien el tema es el mismo, mientras el texto anterior presenta en forma descriptiva la situación de la

¹ En América Latina el seguimiento de la CONFINTEA V se inició en 1998, y se continuó con intermitencias hasta el año 2003. En el periodo 1998-2000 el seguimiento fue coordinado por un consorcio interinstitucional constituido por UNESCO, CREFAL, INEA y CEAAL. Durante este periodo se realizaron tres reuniones subregionales de reflexión, intercambio y definición de políticas; posteriormente las reuniones de seguimiento estuvieron coordinadas por UNESCO y CREFAL, para la reunión regional del año 2001. Para la reunión regional del año 2003, que se focalizó en la formación de educadores, la coordinación estuvo a cargo de un amplio consorcio de instituciones, entre las que se encontraban CREFAL, INEA, CEAAL, UPN México, CONAFE y la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

formación de los educadores de adultos, el texto actual no sólo cuenta con más información sino que hace una nueva lectura de la misma, al incorporar categorías teóricas, interpretar y producir teoría en mayor grado. En particular, se adopta una nueva perspectiva, al revisar los resultados del estudio exploratorio a la luz de la hipótesis de que los cambios en el enfoque de la formación necesitan alejarse, tanto del camino de profesionalizar desde una carrera universitaria tradicional, como de la opción de “capacitaciones” breves, orientadas a formar para la administración curricular de los programas, desarrolladas por instituciones ejecutoras de la educación de adultos. En el mismo sentido, el texto actual da cuenta con mayor precisión del desdibujamiento de los límites entre la formación inicial y la formación continua en el caso de los educadores de adultos y de la presencia significativa de instituciones que no pueden encasillarse en las categorías “universidad” o “educación superior no universitaria” y de programas que articulan la formación para la educación de los jóvenes y adultos con la preparación para promover el desarrollo rural sustentable, la participación social y el empoderamiento.

El estudio exploratorio fue concebido como un aporte tanto para evaluar lo sucedido en América Latina en los últimos años como para diseñar políticas públicas hacia el futuro. Fue realizado desde el CREFAL, a petición de la UNESCO OREALC y el Instituto de la UNESCO para la Educación con sede en Hamburgo, como parte del Balance Intermedio que se desarrolló para nutrir la Conferencia de seguimiento de la CONFITEA V

(Tailandia, septiembre de 2003). En particular, el estudio se constituyó como un aporte a la elaboración de un “Estado del arte sobre la educación de adultos”, que fue elaborado por la UNESCO para la reunión de Tailandia arriba mencionada.

El propósito del estudio fue identificar las principales oportunidades de formación para los educadores de adultos, así como las tendencias de cambio, los principales logros y puntos críticos. El estudio dio cuenta de la gran diversidad de procesos de formación, de ámbitos institucionales y de educadores de adultos. A partir del estudio se dilucidó que no es posible hablar de “formación de educadores”, sino de múltiples opciones relacionadas con diferentes contextos institucionales. Consecuentemente, la complejidad del campo no dejó dudas acerca de la imposibilidad de soluciones únicas y “aplicables” de un lugar a otro.

El texto actual no sólo completa la descripción de lo que existe en el campo de la formación de los educadores de adultos, al incluir la información contenida en algunos formularios que llegaron después de la fecha de término del estudio, así como otros datos a partir de revisión documental, sino que avanza algunos pasos en torno de la interpretación de los programas y sus prácticas y de quiénes son los educadores, en la perspectiva de contribuir a un movimiento pedagógico.

El informe que se presenta organiza una visión del campo de la formación de los educadores de adultos en América Latina, a partir de experiencias particulares, sin aspirar a ser un inventario de programas. Esa es una tarea pen-

diente que estimamos será un resultado de mediano plazo de una práctica interinstitucional conjunta antes que un punto de partida.

En el capítulo primero se describe el campo de estudio: la formación de los educadores de adultos, y se presentan los objetivos y metodología del estudio exploratorio. Asimismo, se define qué se entiende por formación y se caracterizan tanto la educación de adultos como la formación de los educadores de adultos en términos de “campos de práctica”.

En el segundo capítulo se sintetiza el estado del debate en América Latina acerca de la formación de educadores de adultos, sobre la base de revisión bibliográfica y testimonios de especialistas en el área. También se reseñan las principales orientaciones acerca de la formación de educadores de adultos emanadas de megaproyectos, como el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe y Educación para Todos, de conferencias específicas acerca del tema como la CONFINTEA V y de las reuniones de seguimiento en la Región y de reuniones regionales de educadores populares. En general, la formación de educadores de adultos está bastante ausente de la agenda regional. En el espacio creado en torno del seguimiento de la CONFINTEA V es donde se han encontrado mayores referencias.

En el tercer capítulo se reseña e interpreta lo que se hace en el campo de la formación de los educadores de adultos en América Latina. En esta parte se presentan tendencias, sobre la base de la descripción de algunas instituciones

y programas, diferenciando entre la formación inicial y la formación continua y las submodalidades al interior de ellas. Se retoma la revisión documental y la consulta vía cuestionario a instituciones de la Región, que fue el camino adoptado por el estudio exploratorio.

El texto culmina con algunas conclusiones y recomendaciones, aludiendo a la importancia de hacer formación a nivel local y con una lógica de partir de los intereses específicos de los grupos involucrados, evitando el principio de formar desde el centro hacia la periferia. La sistematización es reivindicada como una posibilidad poderosa para la formación de los educadores, organizados en comunidades de aprendizaje.

A pesar de estas modificaciones, estamos conscientes de que este informe sólo bordea el campo de la formación de los educadores de adultos, y que se requiere de un trabajo colaborativo e interinstitucional de mayor aliento, con una lógica que no se limite a un inventario más exhaustivo sino que promueva otra manera de pensar y hacer formación.

El texto final se basó en la consulta a través de un cuestionario a 32 instituciones, de las cuales contestaron 13, contribuyendo con información acerca de 18 programas, así como en la revisión documental acerca de otras 20 instituciones.

Nuestro agradecimiento al equipo que colaboró en el estudio exploratorio (Gabriela Enríquez y Héctor Aarón Ríos, investigadores asociados, coordinados por Graciela Messina);² dicho estudio fue un esfuerzo conjunto de las direcciones de Investigación y Docencia del CREFAL.

² Sobre la base del estudio exploratorio, el equipo de Messina y Enríquez elaboró una ponencia que fue presentada en la reunión internacional de Balance Intermedio de la CONFINTEA V (Bangkok, Tailandia, septiembre del 2003).

Agradecemos la coordinación y acompañamiento de este texto final a Tomás Carreón, así como la del estudio exploratorio a Ermilo Marroquín y el mismo Tomás Carreón (directores de Investigación y Docencia, respectivamente, en el tiempo de su realización); el apoyo de la documentalista del CREFAL Alicia Márquez; y el financiamiento y acompañamiento técnico de la UNESCO al estudio exploratorio, en particular de María Luisa Jáuregui, especialista de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Queremos destacar que como parte del estudio exploratorio se realizó un documento complementario acerca del papel de la formación de educadores de adultos en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE),³ elaborado por Ermilo Marroquín con base en una revisión documental.

Agradecemos también la colaboración de las instituciones y especialistas

que respondieron la consulta. En particular, nuestro agradecimiento a Francisco Joao de Souza, por haber respondido a la entrevista realizada por Gabriela Enríquez, y a Carmen Campero, Ana María Méndez Puga y Miriam Aguilar, por compartir sus tesis de doctorado o maestría. La disposición de un grupo de instituciones y especialistas a título personal, a ser parte de un proceso de construcción de conocimiento, que se puso de manifiesto a partir de la consulta, fue para nosotros un indicio cierto de que es posible continuar este esfuerzo en otros proyectos regionales, subregionales o nacionales. Un gesto también que nos reconforta al hacernos sentir que en la educación de adultos se están constituyendo comunidades de aprendizaje.

Graciela Messina
Profesora-investigadora del
CREFAL

³ Dada su especificidad y extensión, el texto de Marroquín no fue incluido en el informe del estudio exploratorio enviado a la UNESCO ni en este informe revisado; el texto mencionado fue publicado en forma independiente por CREFAL, en la *Revista Interamericana de Educación de adultos*, número 1, 2004, pp. 90-129.

CAPÍTULO I. La formación de los educadores de jóvenes y adultos como un campo de práctica

1. El campo de estudio: la formación de los educadores de adultos

Este texto está referido a la formación de los educadores de jóvenes y adultos, la cual es adoptada como “campo de estudio”. En este marco, explicitaremos qué se entiende por “formación” y por “educadores de adultos”.

Formación hace referencia a los procesos sistemáticos (planeados y sujetos a evaluación) orientados a que una persona se inicie y/o se afiance en el oficio de educador. Existen numerosos enfoques acerca de la formación, que incluyen desde concepciones en que el participante del programa de formación es entrenado por una institución para ser el ejecutor de un programa, hasta planteos de autoformación y reflexión desde la práctica. En el primer caso, se transmite un guión para que el futuro educador aprenda su papel; en el segundo, se diseña un proceso para que el participante tenga una experiencia de formación reflexiva, sobre la base de revisar su propia práctica, y aun más, pueda observar y sistematizar esta experiencia de formación, para a su vez ser capaz de acompañar a otros en situaciones similares de aprendizaje.

Las acciones de formación también pueden ser muy variables en tiempo y orientación, desde cursos y talleres de corta duración, diplomados y licenciaturas, acompañamiento permanente, conferencias o tertulias, formaciones puntuales más cercanas a la supervisión tradicional, formación en comunidades de aprendizaje, y otras. Los procesos de formación pueden adoptar modalidades presenciales, mixtas o a distancia, empleando o no sistemas virtuales;

además, pueden desarrollarse en la institución donde trabaja el educador o fuera de ella; pueden hacerse en un lugar fijo o móvil; pueden orientarse a formar “para” educador, procesos “antes” o iniciales al trabajo específico de educar, para “habilitarlo” para esa tarea (“formación inicial”); o bien los procesos de formación pueden desarrollarse cuando el educador ya está inserto “en su trabajo” (“formación continua”). Además, las acciones de formación pueden estar destinadas a formar personas a título individual o a formar grupos o comunidades de aprendizaje, articulados entre sí en sistemas de redes. Finalmente, los procesos de formación pueden ser más o menos escolarizados, o estar más cerca o más lejos de intereses de acreditación, desde aquellos que se acreditan hasta aquellos sin ningún tipo de reconocimiento oficial.

Otro punto importante es que la formación de educadores de adultos tiene lugar en un espacio institucional, que orienta su configuración. En este sentido, la formación puede realizarse desde una institución que se dedica exclusivamente a la formación de educadores (tal como una universidad pedagógica, una facultad de educación o un instituto de formación), alejada de los intereses de una institución ejecutora de programas de educación de adultos. En el otro extremo, la formación se desarrolla en el marco de una institución ejecutora de programas de educación de adultos, donde la formación no es su cometido principal y donde en mayor o menor grado se han establecido metas de atención que condicionan los procesos pedagógicos y los subordinan a los resultados de corto plazo.

En este segundo caso, el tipo de enfoque con que se encara la educación de adultos condiciona los procesos de formación. Cuando se desarrollan acciones en la educación de adultos que operan "extendiendo" el modelo de la escuela (por ejemplo, la escuela nocturna de adultos), la formación se va a desarrollar según el mismo modelo de escuela, un curso puntual, con un tiempo establecido y que se acredita. Por el contrario, cuando la educación de adultos se libera del modelo de la escuela e incursiona por otros espacios menos formalizados, la formación sigue el mismo proceso y busca caminos más abiertos, como un seminario asociado con un proyecto de sistematización, procesos donde se combinan la observación con el relato (individual o colectivo), constitución de colectivos a nivel local, para culminar en encuentros presenciales de nivel nacional, concebidos como "congresos" o espacios ampliados donde se comparten experiencias, entre otros. Las instituciones además pueden ser públicas o privadas, ofrecer programas gratuitos o pagados de formación, con o sin sistemas de becas; también las instituciones tienen distintos alcances en su accionar; pueden ser locales, estatales o provinciales, nacionales o de carácter regional (como es el caso del CREFAL).

El estudio aspiró a dar cuenta de esta diversidad de formaciones. Con fines de análisis, se diferenciaron dos categorías básicas: formación inicial y formación continua, al interior de las cuales se observan submodalidades, enfoques y prácticas; además, en algunos casos los límites entre la formación inicial y la continua son relativamente difu-

sos. Estas categorías se construyeron sobre la base de retomar su definición normalizada y adaptarlas de acuerdo con las situaciones que se fueron presentando. Es importante destacar que la formación se ha clasificado desde el punto de vista de la institución y no de los sujetos. A modo de ejemplo, una maestría en educación de adultos puede ser percibida como la formación inicial o primaria en ese campo, para una persona que cuenta con una licenciatura en otro campo, por ejemplo, educación básica o psicología; sin embargo, desde el punto de vista de la institución, la maestría de educación de adultos es formación de posgrado, ya que es posterior a una formación más simple, denominada licenciatura, que además ha sido definida como su requisito de ingreso.

Sobre la base de explicitar los criterios, se arribó a la delimitación de dos categorías básicas de formación para los educadores de jóvenes y adultos, y dos subcategorías, definidas como sigue:

- a) "formación inicial", a cargo de las universidades, institutos de formación y otras instituciones de formación; conjunto de experiencias de aprendizaje que hacen posible la habilitación profesional básica para desempeñarse como educador de adultos, mediante un aprendizaje intenso, prolongado y especializado; en esta categoría se incluyen los programas de licenciatura y profesorado que establecen como requisito de escolaridad la educación media; también se incluyen los programas de diplomado cuando establecen la educación media como requisito de ingreso;

b) “formación continua”, que incluye todas las acciones para educadores de adultos que ya cuentan con la formación inicial en este campo o bien que, aun sin contar con la formación inicial, por estar “en servicio”, participan en este tipo de formación, asociada en forma directa o indirecta con el programa con el que están trabajando, particularmente con su administración; también se incluyen en esta categoría los programas de maestría o diplomado que forman en educación de adultos a educadores titulados que no cuentan con la especialidad; dentro de la formación continua se han diferenciado, a su vez, dos subgrupos:

- “formación continua en servicio”, organizada por las instituciones ejecutoras de la educación de adultos para sus propios educadores, para prepararlos para la tarea; al interior de este grupo se diferencian a su vez la formación en servicio de las instituciones gubernamentales y la de las ONG; esta formación en servicio, a su vez, cuenta en muchas instituciones con un momento “inicial” (también denominado taller de “inducción” o de “implantación”) y con actividades de “actualización”, más cercanas a lo esporádico que a lo permanente; la formación en servicio puede realizarla en forma directa la institución ejecutora del programa de educación de adultos o delegarla mediante convenio a otras instituciones (por ejemplo a una universidad);
- “formación continua abierta”, realizada por instituciones que no son

las ejecutoras de la educación de adultos sino instituciones específicas de formación (universidades, institutos de formación docente, entre otras); está destinada tanto a educadores que trabajan como a los que buscan empleo; incluyen tanto especializaciones (por ejemplo una maestría en educación de adultos para licenciados en ciencias de la educación) como experiencias de reconversión (una maestría en educación de adultos para asistentes sociales o profesionales del sector salud); el acceso al programa de formación continua abierta es principalmente de carácter individual, aunque también puede accederse como resultado de convenios entre la institución formadora y la institución ejecutora de programas de educación de adultos.

Es importante destacar que la formación denominada como “continua”, suele ser en América Latina esporádica y asistemática, especialmente en el campo de la educación de adultos. Asimismo, en la educación de adultos una parte significativa de sus educadores en algunos países como El Salvador, México, Brasil y otros, no cuentan con “formación inicial”, tal cual se la define por consenso en el mundo de la educación, sino que son personas de la comunidad con una escolaridad fluctuante en torno de la educación media. Las instituciones ejecutoras se hacen cargo de esta falta de formación ofreciendo programas de actualización y reduciendo la formación inicial a un momento formativo con fines de inducción o implan-

tación del programa, que suele ser breve (en torno de 20 a 60 horas) y centrado en la administración del currículo.

La formación se encuentra cerca de procesos tales como la profesionalización, la acreditación y las condiciones de trabajo. El estudio explora las relaciones entre la formación y esas otras áreas. En particular, para algunos gobiernos, la profesionalización se presenta como un tema “peligroso” porque puede incrementar los reclamos salariales de los educadores. De allí que se detienen los procesos de formación en nombre de un control político de corto plazo.

Por último, los educadores de adultos incluyen a personas con características muy diversas: desde maestros titulados hasta personal voluntario o solidario con una escolaridad en torno de la educación media, educadores populares, profesionales de otras carreras diferentes a educación, y otros. Igualmente, entre los educadores se encuentran figuras tan diferentes como: asesor, promotor, instructor, capacitador, formador, técnico docente, líder comunitario, y otros. Cuanto más se expanden los límites de la educación de adultos, más se hacen presentes diferentes tipos de educadores. A modo de ejemplo, en un programa de escuelas nocturnas de adultos, los educadores son en su mayoría maestros titulados; en un programa de educación de adultos abierto, como en el caso del INEA de México (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) concurren diferentes tipos de educadores voluntarios y personal institucional o de planta, tales como asesores, que trabajan acompañando a los adultos en sus procesos de aprendizaje, técnicos docentes (en-

cargados de la mediación técnico-administrativa y a veces de la capacitación), formadores del nivel central de la Institución.

Si se asumiera un concepto más amplio de educación de adultos, como un proceso educativo transversal orientado a todos los jóvenes y adultos y no sólo a los grupos más marginados y de menor escolaridad, entre los educadores de adultos se encontrarían los profesores universitarios, los maestros que organizan programas educativos con los padres de familia, los funcionarios de una institución social o educativa que están formando a su personal, y otros. El estudio aspiró a explorar los distintos tipos de educadores y sus relaciones con los contextos institucionales a partir de los cuales emergen.

Asimismo, al interior de los educadores se diferenciaron aquellos que cumplen la función de educadores, coordinando y acompañando grupos o círculos de estudio, de aquellos que forman a otros educadores (formadores) o que desde su lugar pedagógico-administrativo también se encargan de formar a los educadores. Dada esta diversidad, con fines de análisis, dentro de los educadores de adultos se incluyeron:

- a) educadores a cargo en forma directa de grupos de aprendizaje,
- b) formadores de los educadores de adultos, y
- c) figuras intermedias, con funciones de vinculación técnico-administrativa y de capacitación y/o coordinadores de programas.

Igualmente el estudio se planteó incluir los procesos de formación para los

educadores de las distintas áreas de la educación de adultos: alfabetización, educación básica, educación para el trabajo, educación de adultos y género, educación de adultos e indígena, o sea los procesos de formación de los educadores clasificados según los siete campos definidos por el seguimiento latinoamericano de la CONFINTEA V.

2. Propósitos, orientación y metodología del estudio exploratorio

El estudio exploratorio estuvo orientado a identificar las principales tendencias, logros, tensiones, puntos críticos y procesos de cambio en la formación de los educadores de adultos en América Latina. Se centró en la institucionalidad de la formación así como en sus manifestaciones en los distintos subcampos de la educación de adultos.

En este texto se analizará en particular: el papel del estado, las universidades y las ONG; los espacios de coordinación interinstitucional; las relaciones con la educación de adultos y la formación en general; las políticas, estrategias y programas de formación inicial, formación continua gubernamental (formación en servicio y formación continua abierta) y formación continua para los educadores populares. Si bien el estudio estuvo focalizado en los procesos institucionales de formación se hará referencia también a los sujetos de la formación, con particular atención en los educadores de adultos, o sea aquellos que coordinan en forma directa grupos de aprendizaje con adultos.

La perspectiva del estudio consiste en observar en qué medida las institu-

ciones de formación facilitan que el educador recupere su condición de sujeto. Cuando sea pertinente, se harán algunas referencias o comparaciones con la formación docente para los educadores del sistema educativo regular.

Tipo de estudio

Dada la ausencia de investigaciones de nivel regional sobre el tema así como los escasos análisis sobre algunos aspectos de la formación, el estudio realizado en el año 2003 tuvo un carácter exploratorio e inicial. Sienta las bases para una futura investigación regional sobre el tema, con trabajo de campo.

El estudio exploratorio estuvo orientado a mostrar tendencias, revelar puntos críticos y tomar decisiones acerca de acciones intersectoriales. Aunque no aspiró a constituirse en un inventario exhaustivo de los programas actuales. La información que se recopiló acerca de algunos programas específicos permite mostrar algunos casos, algunas estrategias, algunos mecanismos, como bordeando el campo sin intentar agotarlo, tan sólo "puntos" discontinuos en un mapa complejo, que al mismo tiempo dan cuenta de relaciones y tendencias y permiten vislumbrar el conjunto.

Un punto a destacar es la ausencia de información; en efecto, falta información estadística e información descriptiva básica, así como investigaciones; se han detectado tres investigaciones que son tesis de estudiantes de doctorado o maestría, no publicadas, y sólo dos investigaciones institucionales sobre el tema (una de tipo regional, con seis estudios de caso, realizada desde

una fundación y otra nacional, desde un ministerio de educación).⁴ Esta situación es un indicador más de la marginalidad del área de la formación de los educadores de adultos, aún más fuerte en el caso de la formación inicial que de la formación continua.

Metodología del estudio exploratorio

En el estudio exploratorio se combinaron las siguientes estrategias:

- a) revisión documental, sobre la base de documentos de trabajo de los programas de formación, informes de investigación y ensayos, con el apoyo del centro de documentación del CREFAL; se consultó la información disponible en CREFAL y en REDUC, además de búsqueda en línea, explorando las páginas web;
- b) una encuesta a las principales instituciones que estuvieron presentes en la Reunión Regional sobre Formación de Educadores de Adultos (convocada por la UPN, CEAAL, CREFAL, INEA y otras instituciones patrocinantes) realizada en Pátzcuaro, México, del 7 al 10 de abril del 2003; se consultó por datos básicos acerca de los programas de formación de educadores de adultos a las instituciones participantes; se utilizó un formulario a modo de guía y se aplicó según la técnica de cuestionario, mediante correo electrónico o postal; la consulta incluyó a 32 instituciones o programas, de las cuales contestaron 18 programas, inscritos en 13 instituciones;
- c) conversaciones con especialistas,

en un caso una entrevista en profundidad.

El hecho de que contestaran menos de la mitad de las instituciones consultadas, pone de manifiesto que la operación de los programas y las urgencias que conlleva, acorrala a las instituciones, dificultando la sistematización y el intercambio de información. Igualmente, necesitamos preguntarnos si la búsqueda de información organizada como “consulta” desde una institución a otras, a distancia y en forma virtual, es la estrategia de investigación adecuada, especialmente porque pocos organismos de la educación de adultos cuentan con información sistematizada, y porque el papel de “consultado” es sentido con justa razón como un lugar no protagónico. Por el contrario, en las consultas personalizadas a especialistas, se hizo presente una disposición muy favorable.

Esta situación justifica la realización de una investigación con trabajo de campo, que permita tanto contar con un inventario descriptivo de la oferta actual y aventurar algunas tendencias como identificar las necesidades de formación y planificar acciones de corto y mediano plazo. Para lograr una participación plena de las instituciones es necesario convocarlas como parte del proyecto y no como entidades a ser consultadas.

Un punto a destacar es que la metodología de consulta adoptada, que se orientó hacia un grupo de instituciones que desarrollaban en forma activa programas de educación de adultos y que participaron en una reunión regional reciente sobre el tema, contribuyó a un acercamiento más directo a ese tipo de

⁴ Véanse referencias en la Bibliografía.

instituciones; si se hubiera optado por consultar a instituciones de educación superior en general, a las direcciones de educación de adultos de los ministerios de educación de los países y a las ONG del campo de la educación de adultos, o a instituciones participantes en una reunión regional sobre formación docente en general, la consulta podría haber sido más amplia y exhaustiva pero hubiera implicado más pasos para acceder a las instituciones a consultar.

3. Qué se entiende por formación: un breve debate teórico

Desde la palabra, formación alude a dar forma, conformar, en el entendido de que existe uno que forma y otro que es formado. En el mismo sentido, la propuesta de profesionalizar a los educadores mantiene la separación entre profesionales y no profesionales y asume que el educador no es todavía un profesional. La profesionalización es un proceso de promoción y cambio de los educadores, para que encaren su trabajo de una manera más sistemática, responsable y eficiente, que se aborda desde fuera y no desde los propios sujetos, y sin recuperar su experiencia ni constituir comunidades de aprendizaje. Las categorías de formación y profesionalización han sido cuestionadas por los pedagogos que se inscriben en las corrientes críticas (Francisco Imbernón, Carlos Marcelo, Andy Hargreaves y otros).

Al remontarnos al siglo XIX y las primeras escuelas normales, se hace evidente esta orientación de formar en relación a un modelo establecido desde

el propio sistema educativo y sus intereses, formar para normalizar, formar para consolidar una nación homogénea que rechaza las diferencias al negar a la población originaria, formar para establecer la “civilización” contra la “barbarie” nativa.

En el presente, una manera generalizada de concebir la formación es como una estrategia del sistema educativo que promueve la articulación y la innovación y mejora la calidad. Otra manera más radical es pensar la formación como un camino reflexivo para la recuperación de la experiencia de los propios educadores, con los educadores y para su empoderamiento. En un caso la formación es pensada desde la institución, en el otro, desde los sujetos y para promover su organización en comunidades de aprendizaje y de vida.

En este texto nos comprometemos con la segunda posición. Al hacerlo, estamos también suscribiendo la sistematización educativa como una posibilidad de construcción colectiva de conocimiento por los educadores. Mientras algunos autores siguen considerando que la investigación educativa es una tarea de los investigadores (véase a modo de ejemplo Pipkin, 1997: 21), desde la sistematización educativa se reivindica la voz y los relatos de los educadores. En la primera posición, se sostiene que el riesgo de involucrar a los educadores como investigadores es arribar a narraciones de experiencias particulares que no resistirán el paso del tiempo por la carencia de sustento teórico. Por el contrario, la sistematización educativa es un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la prácti-

ca. En la sistematización son los propios educadores, organizados en colectivos, quienes realizan la tarea. De acuerdo con Torres (2000: 34), “la sistematización es un proceso de construcción y negociación de la pluralidad de interpretaciones, incluidas las de los educadores y los investigadores, las cuales pierden el carácter privilegiado de científicas”. De este modo, la sistematización se desenvuelve como un camino formativo para los educadores.

Al suscribir esta posición nos diferenciamos radicalmente de las corrientes disciplinadoras de la formación, que tal como lo denuncia Davini (1995: 21-26), buscan normalizar tanto a los educadores como a los estudiantes. Al mismo tiempo, nos acercamos a las corrientes de la reflexión desde la práctica (Zeichner y otros) que promueven una manera de aprender, enseñar y formar donde los propios educadores miran, recuperan y crean conocimiento a partir de su experiencia reflexionada.

En este sentido, estamos negando también las concepciones salvacionistas de la formación, que consideran posible formar al educador desde un deber ser y que asumen como supuesto que a los educadores “les falta” formación, en vez de valorar su experiencia y considerar las condiciones de trabajo y vida como factores claves en su desarrollo profesional. En la actualidad, el salvacionismo se presenta como profesionalización de los educadores según criterios de formación preestablecidos, como “estándares de desempeño”, que se definen por especialistas, como programas definidos desde fuera, y generalmente operados en cascada desde un centro hacia la periferia o lo local.

En suma, se suscribe en este texto que la formación necesita ser un proceso de diálogo de saberes, a partir de la sistematización del trabajo pedagógico de los educadores, organizados en comunidades de aprendizaje.

4. La educación de adultos como campo de prácticas

La educación de adultos es el campo más amplio en que se inscribe la formación de los educadores de adultos. La educación de adultos es un campo de prácticas y un campo de investigación; aun más, la única manera pertinente de investigarla es encararla como un campo de prácticas y generar conocimiento a partir de esas prácticas (Usher y Bryant, 1997). Al hacerlo desde esta perspectiva, dejamos para un segundo nivel de análisis las categorías como currículo, evaluación, incorporación, permanencia, acreditación y nos centramos en los procesos de aprendizaje, los sujetos y sus transformaciones educativas y sociales.

Al concebir la educación de adultos como un campo de prácticas, se analizan también los supuestos que no sólo orientan la práctica sino que la constituyen. Al mismo tiempo, necesitamos mirar la educación de adultos como discurso, las relaciones entre discurso y práctica y el discurso como una práctica.

La primera observación es que si analizamos la educación de adultos en América Latina como campo de prácticas, se hace evidente la gran diversidad de experiencias que la constituyen en la época actual, incluyendo la forma-

ción para el trabajo, la educación para la ciudadanía y otras modalidades, así como la imposibilidad de reducirla a la alfabetización o la educación básica. Sin embargo, la educación de adultos se delimita desde sus orígenes como un espacio compensatorio, como un camino para los que por las condiciones sociales excluyentes quedaron fuera de la escuela. Esa marca continúa signando la configuración presente de la educación de adultos. El discurso escolarizado ha dado forma a la educación de adultos, tanto desde la institución como en las visiones de los educadores y de los propios adultos. En este sentido, las prácticas de la educación de adultos han estado definidas por el discurso escolarizado. La educación de adultos se ha consolidado como una educación o un régimen “especial”, término que todavía se utiliza en algunos países, destinado a un adulto definido en términos de la carencia (el analfabeto, el que necesita educarse, el “pobre”, el “joven en riesgo”). Aun cuando el discurso haya cambiado y los principios de la educación permanente y la educación para la vida, se hayan generalizado en la Región, la educación de adultos sigue siendo un campo de prácticas pensado para y en el cual participan sólo los grupos sociales más marginados.

Desde Paulo Freire a nuestros días, numerosos educadores de adultos han denunciado esta condición remedial de la educación de adultos y han creado nuevas formas de “enseñar” que buscan que los sujetos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y de recuperación de la palabra. Tanto Freire como la educación popular han reivindicado la relación entre peda-

gogía y política, entre aprendizaje y liberación.

Organismos internacionales como la UNESCO han promovido la educación para todos y la educación permanente, a partir de la identificación y promoción de las necesidades básicas de aprendizaje, hasta arribar a la concepción de “aprendizaje permanente”. Igualmente, la categoría “necesidades básicas de aprendizaje” se legitimó en el campo de la educación a partir de la Conferencia de Jomtien (1990), junto con el propósito de generalizar la “educación básica para todos” (incluyendo jóvenes y adultos).⁵ La conceptualización de “necesidades de aprendizaje”, que se consolidó desde los noventa, ha sido un aporte significativo, ya que: a) deja atrás las concepciones educativas que concebían a la educación como un proceso de transmisión de conocimientos, temas o tópicos; b) el eje son los sujetos, sus necesidades específicas y su aprendizaje; y c) se vincula con el interés por desarrollar la educación como un esfuerzo intersectorial e interinstitucional, en una perspectiva de educación permanente.

Finalmente, en los últimos años la OCDE hace referencia a *adult learning*⁶ como una manera de nombrar y conceptualizar la educación de adultos en términos de un sistema permanente de aprendizaje para los adultos, y no como una modalidad de enseñanza, enfatizando el papel de los sujetos adultos.

Al comparar este discurso con las prácticas de la educación de adultos, la situación se presenta como contradictoria y alejada de los principios sancionados a nivel nacional y mundial. Por un lado, en algunos países de la Re-

⁵ Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien, 1990.

⁶ La OCDE ha promovido estudios nacionales y un estudio comparado sobre el tema de *adult learning* (primera y segunda ronda de estudios nacionales y estudio comparado acerca de los países participantes en la primera ronda).

gión la educación de adultos se ha desarticulado y fragmentado, tanto en términos pedagógicos como de gestión y se ha reducido la participación de los adultos, mientras que en otros países se han creado nuevos programas o modelos educativos, orientados por los principios de educación para la vida y el trabajo y educación permanente, acompañados de la producción de materiales modulares, se han diseñado mecanismos para acreditar la experiencia de los adultos y se han incorporado nuevas estrategias orientadas a la diversificación curricular, el desarrollo local, el trabajo con la comunidad y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información.

De acuerdo con el Marco de Acción Regional para la educación de los jóvenes y adultos (UNESCO-CREFAL-INEA-CEAAL, Santiago, 2000), elaborado como parte del seguimiento latinoamericano de la CONFITEA V (1998-2000), los avances del campo de la educación de adultos se han concretado en los siguientes aspectos: a) se ha ampliado el campo de acción, dando origen a múltiples programas conducidos por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales; b) numerosos programas han adoptado un compromiso con la justicia social, con el principio de la igualdad de oportunidades y con los sectores sociales marginados; otros privilegiaron el establecimiento de vínculos con los movimientos sociales y desde ahí se han generado y fortalecido varias de las modalidades de la educación de adultos, tales como programas vinculados con los sindicatos, campesinos, pueblos indígenas, mujeres, en los ámbitos de los derechos humanos y del con-

sumidor, y otros; c) se ha redefinido la noción de alfabetización, asociándola a un proceso cultural y político; d) la educación de adultos se ha vinculado al desarrollo local y existen programas intersectoriales que la articulan con experiencias formales y no formales; en la educación de adultos se ha asociado la educación y el trabajo en programas de educación técnica y profesional, y se ha dado énfasis a programas de tipo comunitario; e) se ha reconocido que la educación de adultos constituye una modalidad crucial para la reducción de la pobreza y la exclusión social.

Otro logro importante que ha tenido lugar es que hacia el año 2000 algunos países de la Región exploraron iniciativas para la creación de instituciones nuevas que promovieran una educación de jóvenes y adultos más flexible, múltiple y con mayor articulación interna. México ha sido pionero en este campo al crear el CONEVYT (2003), consejo que busca coordinar la actividad de las instituciones que inciden en los ámbitos de la educación y el trabajo así como definir una política pública en este espacio.

En la práctica, sin embargo, el campo de la educación de adultos sigue siendo marginal respecto del sistema educativo regular, tanto en términos de cobertura como de presupuesto. En el mismo sentido, la concepción de una "educación para todos", estrechamente vinculada con la propuesta de "educación básica ampliada", promovida por Jomtien (1990), se ha circunscrito en la práctica al sistema escolar, centrándose en la educación de los niños y relegando a segundo término a los adultos. El Marco de Acción Regional (2000), ya

citado, es preciso en relación con las agendas pendientes en el campo de la educación de adultos, al señalar: a) la ausencia de estrategias específicas de carácter permanente que articulen educación y trabajo, así como las distintas modalidades y expresiones de la educación de adultos entre sí; b) la escasa o nula vinculación de los programas de educación de adultos con otras modalidades educativas, así como la ausencia de mecanismos que permitan a sus participantes transitar y continuar por distintos niveles y modalidades; c) la ausencia de sistemas integrados de educación de jóvenes y adultos, que articulen las distintas instancias del estado —nacionales, federales, provinciales-estadales o estatales y municipales— y de la sociedad civil; d) carencias en la formación de los educadores de adultos y ausencia de una orientación general para la formación de todos los educadores en la línea de la educación permanente y polivalente; asimismo, persiste la coexistencia de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de la educación de adultos.

Sin embargo, las críticas a la educación de adultos son aún más fundamentales y remiten a una ruptura entre las prácticas de las organizaciones gubernamentales y las no gubernamentales, y al predominio de prácticas gubernamentales donde los intereses institucionales de “cumplir metas y mostrar logros” orientan en forma determinante los procesos, en un movimiento que parte de la incorporación de los adultos y culmina en su certificación. En el mismo sentido las prácticas se organizan mayoritariamente en términos de la

tríada “profesor” / “alumno” / temas-materias (o materiales), en un vínculo pedagógico tradicional que reduce y atrapa, en vez de abrirse a la posibilidad de hacer la práctica, construir conocimiento y generar una nueva institucionalidad a partir de la experiencia de los adultos, los educadores y las comunidades. Esta situación no se altera aun cuando se busque promover el papel del educador como “facilitador” y se trabaje en el contexto de programas abiertos y orientados por enfoques constructivistas. Esta tendencia que se hace visible en América Latina, también se presenta en otras regiones (al respecto véanse, Beltrán Llavador, prólogo a Usher y Bryant, 1997). Estas condiciones requieren desmontar la lógica institucional en un proceso conjunto de los educadores, los adultos y los grupos sociales a los cuales pertenecen.

Finalmente, la educación de adultos sigue siendo educación para los excluidos, ya que los “atiende” segregándolos en un régimen especial. En este marco, en los últimos años, como parte de las reflexiones de la CONFINTEA V, surgieron posturas acerca de la necesidad de integrar las actuales acciones de la educación de adultos con otras acciones destinadas igualmente a grupos de jóvenes y adultos, tales como cursos de educación continua en las universidades, programas educativos para padres, programas para educadores o programas de salud para jóvenes, entre otros (Rosa María Torres, 2000). Las opiniones favorables a esta apertura se fundamentan en que esta “transversalización” permitiría un enriquecimiento de la modalidad desde otros campos, otras prácticas y otros sujetos, mayores posi-

bilidades de recursos financieros y en general una perspectiva más cercana al principio de aprendizaje permanente, como proceso a lo largo de la vida. De este modo, la educación de adultos ya no se limitaría a ofrecer oportunidades de aprendizaje a los grupos más marginados sino que además crearía un sistema de aprendizaje permanente para todos los adultos. Las opiniones contrarias a esta apertura destacan como principal riesgo la posibilidad de desatender a los grupos más marginados y la disolución misma del campo. A modo de hipótesis se presenta la idea de que una cierta transversalización del campo, unida a promover la igualdad de oportunidades para todos, con especial orientación hacia los grupos más marginados, podría contribuir a que se creara un espacio interinstitucional de aprendizaje para los adultos. El debate acerca de los límites del campo da cuenta de que desde la propia educación de adultos ha tenido lugar un proceso de autorreflexión acerca del campo, que reconoce la diversidad de sujetos y los procesos de aprendizaje individual y colectivo, más la diversidad de prácticas institucionales. Este es un hecho promisorio, ya que se asiste a una reconceptualización y una transformación de las prácticas de la educación de adultos, buscando una modalidad más orientada a la promoción del aprendizaje de los sujetos, de la autonomía y de la construcción colectiva de conocimiento, más consciente de la diversidad que le toca impulsar.

5. La formación de los educadores de adultos como un campo de prácticas

Acercarse a la formación de los educadores de adultos como un “campo de práctica”, es mirar tanto los comportamientos de los sujetos participantes como sus supuestos (del sentido común o científicos) y el discurso institucional. Considerar la formación de los educadores de adultos como un campo de práctica no omite la lectura de la teoría, ya que la práctica está cargada de teoría, es ella misma teoría. Al mismo tiempo, el discurso institucional puede ser leído como una práctica. En este sentido, al concentrarnos en la práctica entendida como un sistema integrado de creencias y prácticas, nos estamos liberando de la idea de que la práctica es algo “técnico” (“lo práctico”, “seamos prácticos”), asociado con la resolución de problemas, con la aplicación de teorías y con la sucesión de hechos anecdóticos. Al mismo tiempo, al enfocarnos en la práctica se abre la posibilidad de ver la formación de los educadores de adultos desde los sujetos y desde las relaciones de poder y conocimiento en las que están involucrados.

Dada las estrategias adoptadas para acercarnos a la formación de los educadores de adultos (cuestionario y revisión documental), no tuvimos un acceso a la práctica sino al discurso acerca de ella. En esta segunda lectura de los resultados del estudio exploratorio, interesa mirar el discurso de las instituciones que desarrollan acciones de formación, “como si fuera una práctica”. Esta nueva lectura se concentró en los siguientes aspectos del discurso de la

formación de los educadores de adultos:

- a) la manera en que prescribe el proceso de la formación, para determinar en qué medida la formación de los educadores de adultos está sujeta a las mismas reglas “eficientistas” que organizan a gran parte de los esfuerzos gubernamentales de educación de adultos. Interesa identificar en qué grado la formación está referida a procesos de incorporación, permanencia y acreditación, antes que a la creación de condiciones para que los educadores piensen su práctica y los supuestos explícitos o implícitos que la orientan;
- b) la división de tareas entre uno que sabe y otro que no sabe, entre un “maestro” o formador y un alumno;
- c) la tendencia de la formación a centrarse sobre sí misma, o a aislarse de otras actividades como investigación, al mismo tiempo que reproduce la cultura escolar;
- d) las diferencias en términos de formación inicial y continua o si los límites se desdibujan;
- e) la relación entre formación y vida de la comunidad, y si desde las instituciones de formación se realizan proyectos de desarrollo y/o educativos para y con la comunidad;
- f) la presencia o ausencia de especialidades al interior de la formación de los educadores de adultos;
- g) quiénes son los participantes: los educadores de adultos que están trabajando en esta modalidad, educadores en general que buscan la especialidad en educación de adultos o jóvenes recién egresados de la

educación media y que no se desempeñan como educadores de adultos.

A partir de analizar el discurso de la formación de adultos como si fuera una práctica estamos en condiciones de promover políticas de la memoria para este campo y en consecuencia de hacer más visible su presencia en el espacio de lo público. Qué es una política de la memoria:

Ejercer la memoria sirve para delatar las maniobras de borrado de las huellas que fabrican cotidianamente el olvido pasivo y su indiferencia [...] Practicar la memoria es hacer vibrar la simbólica del recuerdo en toda su potencialidad crítica de reconstrucción y deconstrucción de las narrativas en curso. Es evitar que la historia se agote en la lógica del documento o del monumento [...] Es mantener la relación entre presente y pasado abierta a la fuerza del recuerdo como desencaje y expectación. Es impedir que la historia se convierta en la figura extática de un tiempo clausurado, definitivamente sellado bajo el peso de sus rememoraciones oficiales. (Nelly Richard, 2000: 11).

En el caso de la formación de los educadores de adultos, la promoción de una política de la memoria es mirar este campo sin pretender asimilarlo a los enfoques y estrategias de formación para todos los educadores del sistema educativo, sin reducirlo a la formación en las universidades, sin aspirar a una vuelta a las escuelas normales —que han sido el “monumento” para la forma-

ción de los educadores— y sin limitarse a analizar programas (los “documentos”) en términos de currículo y acreditación, sino leyéndolos en un juego abierto y comparado que regrese a los

sujetos. Esta lógica puede sentar las bases de una nueva institucionalidad, donde los sujetos y su capacidad de crítica y autonomía se trasformen en el núcleo de la acción.

CAPÍTULO II. El discurso regional/internacional acerca de la formación de los educadores de adultos

1. El lugar de la formación de los educadores de adultos en los proyectos regionales o internacionales

El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE) (1980-2000), que fue un megaproyecto regional para aunar esfuerzos de carácter intergubernamental y endógeno, adoptó desde su creación hasta su culminación, como uno de sus objetivos específicos (segundo objetivo del PPE), un propósito referido a la educación de adultos. En este sentido, no quedan dudas de que la educación de adultos fue un interés permanente del PPE; sin embargo, el objetivo hacía referencia a “eliminar el analfabetismo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para adultos”, tocando dos puntos clave, los servicios o las estructuras (programas) y una manifestación en los propios adultos, “el analfabetismo”, al cual era necesario “eliminar”; en este sentido, ninguna mención todavía a los educadores de adultos. Sin embargo, una referencia estable a lo largo del PPE, incluso en el texto fundacional del Proyecto (México, 1981), es el interés por la formación de los educadores tanto de la educación formal como de la no formal, involucrando a los educadores de adultos.

Esta orientación originaria se mantiene a lo largo del PPE; en las reuniones de evaluación del PPE entre 1982 y 2001, las referencias a los educadores de adultos son poco frecuentes y se limitan a planteos generales acerca de la importancia de promover su formación, como parte de las recomendaciones referidas al segundo objetivo específico, ya nombrado. Asimismo, se en-

cuentran algunas referencias puntuales a la formación de los educadores de adultos, en los informes finales de las reuniones del PPE, tales como:

- a) en la Reunión provisional del Comité Regional Intergubernamental del PPE (Santa Lucía, 1982), se hace mención a crear proyectos cooperativos de capacitación de personal especializado, entre los cuales se nombra a los “formadores de educadores para la educación formal y no formal”;
- b) en la reunión del Comité Regional Intergubernamental del PPE, en Kingston (1996) se recomienda formar a los educadores de adultos.

Asimismo, la REDALF, red del PPE vinculada con el objetivo de la alfabetización y la educación de adultos, promovió explícitamente la formación de los educadores de adultos, desde su creación (1985) hasta la disolución de la red (2001).

Otro punto a destacar es que al revisar las recomendaciones durante las dos décadas del PPE, asociadas con el tercer objetivo (“mejorar la calidad y la eficiencia de la educación”), al interior del cual se inscribe la formación docente, tampoco se encuentra ninguna referencia a la formación de los educadores de adultos, sino que las propuestas están orientadas hacia los educadores en general.

Por su parte, la evaluación del PPE, realizada por la propia UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC, 2001: 206) reseña entre los desafíos más importantes respecto al objetivo de alfa-

betización y educación de las personas jóvenes y adultas, la formación de los educadores de adultos, de los educadores indígenas y de los educadores comunitarios. Se destaca que esta formación requiere de un replanteamiento para combinar la preparación para el trabajo con los grupos más marginados con la formación para una enseñanza de calidad.

Esta ausencia de la formación de los educadores de adultos en el discurso del PPE, o para ser más precisos, una ausencia que consiste en omitirla o limitarse a nombrarla sin especificar propuestas, contrasta con el hecho de que la formación de educadores en general, está presente desde el origen del proyecto y va adquiriendo fuerza especialmente a partir de 1990, con la propuesta de profesionalización docente como parte de un proceso más general de profesionalización de la acción educativa y de participación social en el sistema educativo. Aún más, la formación docente fue considerada como una estrategia general para la consecución de los tres objetivos específicos del PPE (UNESCO-OREALC, 2001: 117), una acción transversal al conjunto de las acciones y redes del PPE (UNESCO-OREALC, 2001: 118).

El tema de la formación se fue transformando a lo largo del PPE: a) en las Declaraciones y recomendaciones de las reuniones de la década del ochenta, se hace referencia a la necesidad de renovar la formación docente inicial y de promover social y económicamente a los docentes; b) en la década del noventa, la profesionalización es considerada una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación (Reunión de Quito, 1991), vinculándola con el prota-

gonismo docente y la participación de toda la comunidad educativa. En esta década, se transita desde una posición que asocia la formación con la profesionalización de los educadores y de la acción educativa (Quito, 1991) a otra que vincula la formación con la escuela y los colectivos de docentes organizados en torno de los proyectos educativos (Reunión de Santiago, 1993), hasta culminar con una tercera que se concentra en el trabajo docente antes que en la formación, en particular en la responsabilidad de los educadores por los resultados y en el pago según desempeño. Un punto revelador es que encara da de esta manera, sin mencionar a los educadores de adultos, la formación docente se torna sinónimo de formación para los educadores del sistema regular.

Los principios de educación permanente y posteriormente de aprendizaje permanente también fueron una presencia constante a lo largo de todo el PPE, constituyéndose como el marco para las acciones de la educación de adultos.

En la propuesta de CEPAL-UNESCO, conocida como "Transformación productiva con equidad" (1990), que tuvo un fuerte impacto en todas las reformas de la década del noventa, no se detectó ninguna referencia a la formación de educadores de adultos. En esa propuesta, que asociaba la educación con el desarrollo económico, se ponía énfasis en la necesidad de crear condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del conocimiento científico-tecnológico para lograr una transformación productiva con equidad. La propuesta adoptaba como ejes la educación básica y la educación media vocacional, en

el entendido de que si las poblaciones lograban elevar su nivel de escolaridad mejorarían proporcionalmente su nivel de ingresos y por ende se elevaría el PIB.

En el marco de EFA (Educación Para Todos, proyecto interagencial) tampoco se hace referencia a la formación de educadores de adultos, aun cuando el proyecto se centra en la promoción de la educación básica para todos (niños, jóvenes y adultos)

Finalmente, la Declaración Mundial por la Educación, del Foro Mundial de Educación (enero 2003) se centra en la defensa de la educación pública, sin hacer ninguna referencia a la educación de adultos ni a la formación de sus educadores.

En suma, en los grandes megaproyectos o marcos de las últimas dos décadas (PPE, EFA, CEPAL-UNESCO, Foro Mundial de Educación), la formación de los educadores de adultos es un tema ausente o tratado en forma muy general o abstracta. Es importante destacar que aun en espacios como los reseñados, que se constituyeron como un lugar de promoción de la democratización y la calidad de la educación, ha estado ausente la problemática de la formación de los educadores de adultos. Esta situación confirma una vez más que desde distintos lugares institucionales (especialmente gobiernos y organismos internacionales) se ha optado por la educación regular, destinada a la población en edad escolar. Sin duda las ONG han sido las encargadas en mayor grado de promover la educación de adultos, con la excepción de los gobiernos de algunos países.

El tema sólo cobra fuerza en un ámbito específico de la educación de adul-

tos, como es la Conferencia Internacional de Educación de Adultos de 1997. En efecto, la CONFINTEA V (1997) marca un hito respecto del tema de la formación de educadores de adultos. En la reunión regional preparatoria de la conferencia mundial (Brasilia, enero 1997) se asocia la formación con la calidad de la educación de adultos y el mejoramiento de sus condiciones de funcionamiento; en particular, se plantea que es necesario diseñar e implementar sistemas permanentes y diversificados de formación docente e investigación, como una responsabilidad compartida del estado y la sociedad civil; aun más, se propone que involucren a distintos tipos de educadores (educadores comunitarios o voluntarios, maestros titulados, personal técnico y administrativo), que integren la formación inicial y la formación continua y a los distintos tipos de educadores de adultos entre sí, que opten por la investigación como núcleo de la tarea formadora y que privilegien la modalidad de taller de reflexión a partir de la práctica (Declaración de Brasilia, Parte B, Recomendaciones, tema II).

La Agenda del Futuro, emanada de la CONFINTEA V (Hamburgo, julio 1997), vuelve a inscribir la formación de los educadores de adultos en la estrategia de mejora de las condiciones y la calidad de la educación de adultos; se hace referencia a adoptar medidas para mejorar las condiciones de contratación y trabajo así como la formación inicial y en el empleo; además se propone incorporar métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje, para articular la experiencia de trabajo y la formación (tema II, punto 20).

En las reuniones de seguimiento

latinoamericano de la CONFINTEA V, el tema de la formación de los educadores de adultos gana en especificidad. En las tres reuniones subregionales de seguimiento (de noviembre de 1998 a marzo de 1999) se plantea el diseño de programas de formación específicos en campos tales como la alfabetización y el uso de la lengua escrita, la educación para la ciudadanía, la educación para poblaciones indígenas y campesinas, educación y trabajo, género, desarrollo local y juventud, así como programas de formación en torno de la convergencia de espacios mencionados; igualmente se reivindica la reflexión desde la práctica y se propone un proyecto regional de formación de formadores y de educadores de adultos, como un esfuerzo conjunto de las instituciones convocantes (UNESCO, CEAAL, INEA y CREFAL).

En la última reunión regional de seguimiento, que recupera el patrimonio de las reuniones subregionales (Santiago, Chile, 2000), las recomendaciones acerca de la formación de educadores de adultos han crecido aun más en especificidad: se reafirma la responsabilidad del estado en esta tarea; se propone diseñar alternativas de cooperación entre instituciones diferentes, tales como centros de formación, centros de investigación, universidades, ONG y otras; se vuelven a mencionar las formaciones en áreas específicas de la educación de adultos y la importancia de unir a los distintos tipos de educadores; en este caso, se recomienda que la formación inicial se realice mediante especializaciones o tramos curriculares al interior de los programas regulares de formación; o sea, la orientación es

hacia “no separar” a los educadores comunitarios y los educadores titulados; además se propone sensibilizar a otros profesionales en relación con el tema así como formar en educación de adultos a educadores que habitualmente no se perciben como “educadores de adultos” (instructores de capacitación para el trabajo, salud y otros). Junto con esto, se menciona nuevamente la reflexión desde la práctica y la sistematización de experiencias (*Marco Regional de Acción de la EPJA para América Latina y el Caribe*, UNESCO-OREALC, CREFAL, INEA, CEAAL, 2002).

En suma, una de las proyecciones importantes de la CONFINTEA V y del seguimiento latinoamericano ha sido dar mayor visibilidad social al tema de la formación de los educadores de adultos, con una propuesta que integra las mejoras en la formación con las mejoras en las condiciones de trabajo, que une los distintos tipos de educadores de adultos entre sí y con los otros educadores del sistema educativo regular y con otras profesiones, sin por ello sacrificar la especificidad de su formación. Es importante destacar que las recomendaciones emanadas del proceso preparatorio y del seguimiento latinoamericano son mucho más específicas que las que emergieron de la Conferencia misma de Hamburgo.

Otra línea de exploración para identificar la importancia de la formación de educadores en las últimas dos décadas, fue buscar si se habían realizado reuniones regionales sobre el tema o proyectos regionales de formación. La primera conclusión es que casi no se convocaron reuniones en los últimos 23 años. Tampoco se hicieron proyectos re-

gionales de formación. Entre las excepciones se encuentran algunas acciones discontinuas por parte de la UNESCO-OREALC en la década de los ochenta. Por un lado, una línea de formación de “educadores polivalentes”, para habilitarlos a trabajar tanto con niños como con jóvenes y adultos de sectores rurales; en esta área se desarrollaron algunos proyectos pilotos y se convocó un seminario de discusión en Paipa, Colombia (1985), en el cual se definieron estrategias para la formación de los educadores polivalentes. Por otro lado, se convocó a una reunión de “Formación, capacitación y perfeccionamiento de docentes de centros de educación básica de adultos” (Montevideo, 1987), donde tuvo lugar un debate intenso acerca del tema de la formación, que denuncia tanto la inadecuación de la educación de adultos como de la formación de educadores de adultos. Se propone la profesionalización del educador de adultos, se reivindica la formación polivalente y se propone crear sistemas de formación así como un proyecto regional de formación. Todo el debate y las propuestas giraron en torno de la formación de educadores para la educación básica de adultos.

Otra pista fue buscar huellas del interés social por la formación de los educadores de adultos entre 1980-2000 en las reuniones nacionales convocadas por los gobiernos de los países; se identificó una reunión organizada por el Ministerio de Educación de Argentina, en el marco de la Red Federal de Formación (mediados de los noventa), para discutir el tema de la formación inicial y de las posibles alternativas de creación de nuevas carreras que incorporaran la

formación en educación de adultos como un tramo o trayecto curricular de una licenciatura en educación y no como una carrera aparte.

Si bien la búsqueda realizada estuvo acotada a dos centros de documentación: CREFAL y CIDE (REDUC), lo que deja abierta la posibilidad de que existieran reuniones nacionales que no fueron detectadas por la búsqueda, aún así es reveladora la ausencia del tema en espacios nacionales e internacionales.

En fecha muy reciente, abril del 2003, después de tantos años de silencio, un grupo de instituciones (UPN, CEAAL, INEA, CREFAL y otras) organiza una reunión regional sobre “Formación de educadores de adultos” (CREFAL, Pátzcuaro). Considerando quiénes son las instituciones convocantes, puede conjeturarse que esta reunión es también parte del seguimiento de CONFINTEA, o que no hubiera sido posible sin este seguimiento. Los elementos novedosos que aportó la reunión fueron: a) presentar como central la necesidad de crear condiciones institucionales para que los educadores se constituyan como sujetos autónomos, críticos y capaces de reflexionar sobre su práctica para transformarla y transformar la realidad social; en este sentido, la institución de formación se considera desde el punto de vista de la construcción del sujeto; b) proponer la integración entre formación e investigación, en forma tal que los educadores se formen al desarrollar proyectos de investigación; y c) promover el desarrollo de un Proyecto Regional de Formación de amplio alcance, de carácter interinstitucional, a partir de un acuerdo entre las instituciones convocantes de la reunión.

Para los mismos años, se escuchan algunas recomendaciones que llegan desde otros espacios, más o menos cercanos a la formación de los educadores de adultos, tales como reuniones de educación de adultos. A modo de ejemplo, se organiza desde UNESCO-OREALC y CREFAL (septiembre del 2002) una reunión sobre educación de adultos (“Reunión Regional sobre Revisión de Estrategias y Programas para el Aprendizaje de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe”), donde se debate el tema de la formación como una de las áreas prioritarias. Los aportes más relevantes hacen referencia a:

- a) la formación como un proceso referido a desarrollos humanos múltiples;
- b) la importancia de dejar atrás una formación “para el control” del educador desde la institución;
- c) la necesidad de promover una formación “en movimiento”, entendiendo por tal varias cosas: i) una formación que se mueve de un lugar fijo físico y se anima a modalidades itinerantes entre pares; ii) una formación que adopta varias modalidades (presencial, mixta, a distancia) y además está dispuesta a dejar atrás los modelos escolarizados e inconsultos; y lo más importante, una formación para una revisión radical de los supuestos que orientan nuestras vidas.

Otras reuniones o planes de acción recientes, que hacen contribuciones al tema de la formación de educadores de adultos, sin ser reuniones acerca de esa temática, son:

- a) Una reunión regional de la FAO del año 2002, donde se plantea la necesidad de actualizar a los profesores para que puedan ser formadores de

futuros agentes de autodesarrollo de las familias rurales; este programa se organizaría con la convergencia de las facultades de agricultura y de pedagogía; también se menciona la necesidad de capacitar *in situ* y en servicio.

- b) Una reunión nacional sobre educación de adultos (Foro Minero, Encuentro Nacional de Jóvenes y Adultos, agosto de 2002, Belo Horizonte, Brasil) donde como elementos nuevos se menciona: i) el escaso número de docentes de programas universitarios que están involucrados con la educación de adultos, ii) la importancia de incluir a los educadores de adultos en las mesas y foros sobre el tema; iii) la realización de concursos públicos para que profesores calificados en el área se incorporen a la formación de los educadores de adultos.
- c) El Plan Decenal de la Década de la Alfabetización (2000), donde se plantea la formación como centro de la actividad; además, se destaca que la formación debe destinarse a todos los agentes de la educación de adultos y no sólo a los alfabetizadores, y también a todos los agentes del sistema escolar, se proponen ofertas diferenciadas para distintos tipo de educadores y programas donde los educadores compartan con otros educadores (formación entre pares). Un punto importante es que el Plan destaca que la formación de educadores ya es educación de adultos.

A estas reuniones se unen eventos del CEAAL y de otras ONG de la educación popular durante los noventa, referidas

tanto a los enfoques y prácticas de la educación popular, como a la educación de adultos y la formación de los educadores de adultos. Algunas de estas reuniones dieron lugar a publicaciones sobre el tema.⁷

En síntesis, el olvido a que estaba condenada la formación de educadores de adultos se quiebra con la CONFINTEA V, proceso que se continúa y se expande en algunos foros de educación de adultos o de áreas cercanas y que parece culminar con esta reunión de abril del 2003, donde nuevamente se retoma la idea de un Proyecto Regional de Formación. Esta propuesta ha sido presentada públicamente desde la reunión de UNESCO de 1987 (aquí citada) y ha vuelto a presentarse en las reuniones de seguimiento de CONFINTEA V. Observamos que sigue siendo una tarea pendiente.

2. El debate regional acerca de la formación de los educadores de adultos

Desde los educadores, funcionarios e investigadores de la educación de adultos y la formación de educadores de adultos, se ha ido constituyendo un marco de referencia que merece reseñarse. Sobre la base de testimonios a partir de entrevistas a educadores y especialistas en formación y educación de adultos y de la lectura de ensayos, ponencias, tesis doctorales e investigaciones, se infiere que está circulando en la región un marco de referencia, un conjunto de pensamientos, en algunos casos poco difundidos, pero que implican aportes significativos. De este modo, está en proceso de construcción un pen-

samiento silencioso que sin embargo se hace presente en varios niveles de la práctica de los educadores de adultos, entre los que trabajan en forma directa con los adultos, entre los administradores y tomadores de decisiones, entre los investigadores. Intentaremos sistematizar estos aportes en un breve texto.

En primer lugar, existe acuerdo acerca de que es prioritario transformar la educación de adultos, no sólo para que más adultos puedan participar sino para que lo hagan de una manera reflexiva, que posibilite su libertad y empoderamiento. También existe acuerdo acerca de que una transformación de la educación de adultos sólo es posible si cambian los educadores. Una y otra vez se han modificado los programas de estudio o la estructura de gestión, sin lograr resolver los problemas básicos. Para que los educadores cambien se requiere promover procesos inéditos, que involucren a un conjunto significativo de educadores. De allí se deriva la idea de organizar un Proyecto Regional de Formación de mediano plazo. El punto es cómo y con quiénes. El riesgo es sin duda que resulte un mecanismo de control de unos pocos y que además se torne burocrático, costoso e innecesario.

En segundo lugar, algunos especialistas de la educación de adultos consideran que la manera de hacer algo nuevo es convocar al Proyecto desde una instancia multisectorial, que permita trabajar con grupos diferentes y que haga posible el diálogo permanente entre los participantes. Diálogo es intercambio y el intercambio implica movimiento, tránsito de un lugar a otro o concentración

⁷ Véanse en la Bibliografía los textos de C. Núñez.

de los diferentes en un mismo lugar y por un tiempo relativamente prolongado. “Sólo la convivencia garantiza la posibilidad de ampliar los horizontes culturales” (J. F. de Souza —la cita no es textual—, entrevistado por Gabriela Enríquez, 2003).

Esta convivencia con el otro diferente se puede lograr de variadas formas: un ejemplo es la estructura de un programa colombiano denominado Expedición Pedagógica —constituido por maestros colombianos del sistema educativo regular con acompañamiento de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia—, que promueve el intercambio entre pares mediante movimientos físicos de unos que van a visitar a los otros y van organizando espacios de sistematización y reflexión desde la práctica a nivel local (rutas, nodos, maestros viajeros). Otra posibilidad es contar con un centro fijo y fuerte, donde se pueda producir el diálogo entre diferentes por un tiempo prolongado (las prácticas de CREFAL en los primeros años de funcionamiento, con cursos de hasta 18 meses, son un ejemplo de este modelo).

De acuerdo con los especialistas consultados, ambos esquemas requieren de ciertas condiciones; no basta que las personas viajen o que convivan en un mismo espacio. Es necesario crear espacios con lógicas diferentes; de allí que la idea de formación “en movimiento”, aporta algunas sugerencias para la acción.

Antes que nada es necesario invertir la lógica de que la formación va “de la institución al sujeto”, para transformarlo en parte de su “ejército” de educadores, que va a poner un marcha un nuevo programa. En consecuencia, una con-

dición necesaria es que los propios educadores participen en el diseño y puesta en marcha de los programas de formación. De este modo, los educadores se constituyen en el centro del programa pero no como sujetos individuales sino como grupos, organizados en torno de una tarea común: aprender, pensarse, reflexionar su práctica, buscar otras opciones, sistematizar su experiencia, compartirla a través de la escritura, explorar nuevos caminos a partir de esta sistematización. Esto supone también crear un espacio capaz de alojar muchas diversidades sin aspirar al control ni al sendero único.

Para hacerlo necesitamos reconocer que en América Latina existe un patrimonio para la formación de los educadores de adultos. Citaremos tres contribuciones que han sido fundamentales (J. Rivas, 2003): en primer lugar, la “Escuela de Pátzcuaro”, que se constituye en los primeros años del CREFAL, recuperando a su vez la tradición de la escuela rural mexicana y toda la lógica cultural rural e indígena, orientada por la reciprocidad. La escuela de Pátzcuaro consagra el enfoque de la educación fundamental, que puede ser interpretada desde el presente como una política pública, que no contribuye con un “modelo ideológico de cómo debería ser este nuevo mundo, sino más bien con un enfoque del método con el que la educación podría contribuir a hacerlo realidad” (Rivas, 2003). La propuesta de formación de la escuela de Pátzcuaro reivindica los valores de libertad, justicia, igualdad y dignidad, propone una educación intercultural diseñada en contextos locales, comunitaria, multi-sectorial y no centrada en la escuela,

donde los educadores se organizan en equipos interdisciplinarios orientados al desarrollo humano local (Rivas, 2003).

En segundo lugar, la escuela de Paulo Freire, que nos recuerda que somos co-creadores y que la educación es un proceso de ampliación de la conciencia crítica y de la práctica social transformadora (praxis) y que nos transformamos transformando el mundo. El pensamiento de Freire se ha anclado en algunas universidades de Brasil y se ha seguido multiplicando en los últimos años con la creación de las cátedras Paulo Freire en toda América Latina (Cfr. Ana María Saul, coord., *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*. México: Siglo XXI, 2002).

En tercer lugar, la escuela de Pichón Riviere, en Buenos Aires, una escuela que ha formado terapeutas con una concepción psicoanalítica y al mismo tiempo comprometida con lo social. En una visión ampliada de la educación de adultos, los terapeutas son educadores de adultos (J. Rivas, 2003).

Finalmente, es importante destacar que se observa una escasa presencia del campo de la educación de adultos y de la formación de educadores de adultos en las universidades y centros de investigación educativa de la Región, donde el sistema educativo regular y sus problemáticas siguen siendo el principal tema de estudio y de proyectos de desarrollo. Aún más, las universidades realizan actividades de extensión y de educación continua, que no se reconocen como educación de adultos. En el mismo sentido, toda la actividad docente de las universidades es en términos estrictos “educación de jóvenes y adultos”, pero no se la concibe de esta forma.

En contraposición con estas experiencias, la educación popular ha promovido la educación de adultos; aun más, desde centros de educación popular y desarrollo comunitario, se han desarrollado programas de formación de promotores rurales, promotores municipales, técnicos en trabajo social, que aun sin hacer referencia explícita a la educación de adultos, forman a educadores de jóvenes y adultos.

Dado que la formación sólo es posible si aceptamos la diferencia en el otro y si estamos dispuestos a cooperar y compartir, especialistas de la Región suscriben la importancia de pensar procesos de formación que “unan lo que ha separado el hombre”, donde convivan educadores de adultos titulados con educadores populares, educadores voluntarios y también con educadores del sistema educativo regular.

Para lograr estos espacios de formación también se requieren cambios en las condiciones de trabajo y salario. Desde los especialistas en educación de adultos se ha denunciado que la presencia de personal voluntario en algunos países no parece organizarse ya por el principio original de solidaridad social que sustentaba su creación, sino por la “razón instrumental”, con el propósito de reducir costos de operación en terreno a cambio de mano de obra barata, sin derechos laborales y no sindicalizada.

La profesionalización de los educadores de adultos y su relación con las condiciones de trabajo es un punto crítico del debate y de las prácticas en América Latina. Para algunos, la profesionalización sólo es posible con educadores profesionales y profesionalizados, es decir que cuenten con una for-

mación inicial sistemática, con un título que acredite su formación, que se inserten en procesos de formación continua y accedan a beneficios tales como un puesto; ésta es una propuesta elitista, que excluye a los educadores no profesionales y no valora sus saberes, adquiridos a lo largo de la vida. Además, para los especialistas de algunos países, la profesionalización del personal voluntario no es posible; dado el alto número de adultos atendidos y por atender (demanda potencial), el educador voluntario, que recibe un pequeño incentivo económico a cambio de su trabajo, es la única alternativa posible de ser financiada. Ante esta situación, aparentemente sin posibilidad de resolución, algunos especialistas proponen un cambio gradual, que implica en primer lugar crear espacios de formación “mixtos”, donde coexistan educadores “profesionales” con educadores “voluntarios”, para que puedan intercambiar sus mutuos saberes y desmontar las visiones desfavorables que cada grupo tiene del otro; esto se debería acompañar de mejoras progresivas en las condiciones de trabajo y salario del personal voluntario, sin por eso adoptar como modelo único la estabilidad en el puesto de trabajo y la participación en una “carrera docente o magisterial”, que es propia del sistema regular.

Otro punto a considerar es la formación de formadores. Este tema se ha hecho presente en los encuentros de especialistas de formación (tanto del sistema educativo regular como de adultos), destacando que es necesario romper el círculo de la reproducción de formas educativas tradicionales mediante la formación de los formadores. Sin

embargo, éste es también un tema polémico y de compleja solución, que requiere de propuestas que se salgan de la lógica binaria al estilo “educadores o formadores, cuál es la prioridad”; si las acciones de formación se concentran en los formadores, el grupo de atención se abre en una gran gama de grupos hasta englobar a profesores de las universidades. Además, el riesgo de asignar prioridad a los formadores es descuidar a los educadores y volver a la lógica de la cascada, asumiendo que se forma a los formadores y luego éstos a los educadores. Si por el contrario se da prioridad a los educadores, se olvida que éstos han sido formados por otros que reproducen prácticas tradicionales. De allí que la propuesta de algunos especialistas sea trabajar simultáneamente con los formadores y los educadores, dejando abierta la posibilidad de que las funciones sean intercambiables de acuerdo con los contextos, antes que posiciones fijas. En suma, se propone una formación “incluyente”, que se oriente hacia las distintas figuras que participan en el proceso educativo (educadores a cargo directo de grupos de adultos, mediadores, coordinadores, formadores), que permita el diálogo entre ellos y que al mismo tiempo haga posible que se rompa el mecanismo de la cascada, haciendo que en los niveles locales se garantice una formación de buena calidad.

Otro punto que está presente en el debate latinoamericano acerca de la formación de educadores de adultos es qué hacer con las nuevas tecnologías de la información, cuánto y cuándo incorporarlas, y cuáles son sus beneficios y riesgos. Sin duda que la educación a

distancia permite llevar mensajes a lugares aislados; las oportunidades de información se multiplican aún más si se realiza educación a distancia con sistemas virtuales. Sin embargo, el punto es si estas tecnologías no agudizan las diferencias iniciales, facilitando el acceso a los grupos que ya contaban con mayores recursos. Igualmente, esta tecnología puede dejar fuera a los grupos que no tienen acceso físico a los equi-

pos de computación y/o que no están familiarizados culturalmente con este tipo de dispositivos. Ante esto es importante recordar que los cambios en la formación implican transformar el modelo de aprendizaje antes que los medios o tecnologías de la información y la comunicación y que se pueden combinar diferentes medios de acuerdo con los contextos culturales, sociales y económicos.

CAPÍTULO III. Instituciones y programas de formación de educadores de adultos

1. Tendencias generales de la formación de los educadores de adultos

Al pensar en la formación, la categoría remite en forma inmediata a “formación para los educadores del sistema educativo regular”. A su vez, la formación de los educadores en general, incluyendo a los educadores de todos los niveles y modalidades, se asocia en el presente con la educación superior, y en particular con la universidad, mientras en el pasado la institución predominante fue la escuela normal de nivel medio.

En el caso de la formación de los educadores de adultos, la situación es diferente, ya que concurren varios tipos de instituciones y programas, pensados para grupos sociales igualmente diferenciados. En efecto, si bien predominan las universidades en la formación inicial de los educadores de adultos, en el subcampo de la formación continua comparten el espacio las ONG, las instituciones gubernamentales ejecutoras de la educación de adultos y las universidades. Aun en la formación inicial de los educadores de adultos aparecen centros de desarrollo comunitario que cuentan con programas de este tipo, alterando la presencia tan predominante de las universidades y la tendencia a formar desde la universidad.

Al mismo tiempo se observa que en el campo de la formación de los educadores de adultos tomado como conjunto, predominan los programas de formación continua de educadores de adultos, a cargo principalmente de las ONG, antes que los programas de formación inicial para este mismo grupo de educadores. Aun más, mientras los educadores de adultos cuentan con más oportu-

nidades de formación en servicio que de formación inicial, estas últimas están destinadas todavía en mayor grado a jóvenes estudiantes que no se desempeñan como educadores de adultos. De este modo, se crean dos circuitos diferenciados de formación: a) la que se realiza en servicio, destinada a los educadores de adultos; b) la inicial, principalmente para jóvenes egresados de la educación media.

Sin embargo, algunos programas de formación inicial se están orientando hacia los educadores en ejercicio y privilegiando la incorporación de este grupo. Además, los programas de formación inicial para los educadores de adultos son mayoritariamente públicos y asociados con universidades, aun cuando se presentan algunos programas novedosos de formación inicial para los educadores de adultos desde centros de desarrollo social o comunitario. En la formación continua, si bien predominan las ONG, también participan los gobiernos y las universidades.

Un punto a destacar es que los educadores de adultos en ejercicio y sin título docente, cuentan mayoritariamente con programas de actualización o capacitación (formación en servicio), pero no con posibilidades de formación inicial de larga duración (en torno a cuatro años). Esta es un área prioritaria donde desarrollar acciones, integrando lo que tradicionalmente se clasifica como formación inicial *versus* la formación continua.

La formación de los educadores es más frecuente que la formación de los formadores. Aun más, en algunos países, la formación de formadores se nutre de educadores o formadores del sis-

tema educativo regular, mediante una preparación especializada de posgrado (maestría o diplomado) o formación continua abierta, en palabras de este estudio.

La educación a distancia y el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se hacen presentes tanto en la formación inicial de los educadores de adultos como en la continua, con algunas intermitencias y dificultades.

En la formación inicial de los educadores de adultos, al igual que en la formación continua, han tenido lugar un conjunto de innovaciones que todavía son minoritarias, las cuales combinan formación con investigación, formación con trabajo comunitario, asumen la práctica y su reflexión-sistematización como eje curricular o bien se orientan hacia los educadores en servicio antes que a los jóvenes egresados de la educación media.

La formación de los instructores o educadores de la educación para el trabajo es una de las áreas más vulnerables y menos atendida, al interior del campo de la formación de los educadores de adultos.

2. Acerca de la formación inicial

En este texto se entiende por formación inicial de los educadores de adultos, las carreras de licenciatura o profesorado en este campo o las licenciaturas en educación o en otros campos de las ciencias sociales que contemplan una mención o una formación específica en educación de adultos y/o en educación popular; en ambos casos, las carreras establecen como requisito de ingreso

la educación media completa y certifican los aprendizajes con un título habilitante. En América Latina, las carreras de licenciatura o profesorado que siguen esa configuración, son muy escasas; además, no se dispone de información suficiente que permita establecer la magnitud de la oferta, en términos de instituciones y programas. También se desconoce cuántos estudiantes participan en la formación inicial de educadores de adultos de la Región, cuál podría ser la demanda potencial y dónde se ubica, cuántos son los educadores de adultos en ejercicio y cuáles son sus intereses y necesidades de formación.

En relación con la consulta realizada desde el CREFAL para efectos de este estudio, contestaron en mayor grado las instituciones de formación continua que las de formación inicial de educadores; asimismo, en el total de instituciones participantes en la reunión latinoamericana sobre formación de educadores de adultos (Pátzcuaro, abril de 2003), también fueron minoría las instituciones de formación inicial (véanse en anexo listado de las instituciones consultadas).

A partir de la información recopilada por las estrategias ya señaladas (véanse metodología), se identificaron cinco programas vigentes de formación inicial de educadores de adultos, que promueven un aprendizaje en el campo prolongado e intensivo, que se acreditan con un título habilitante y que tienen como requisito de ingreso una escolaridad de educación media; los programas son:

- a) una licenciatura en educación de adultos, de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) de México;
- b) una licenciatura en intervención edu-

cativa, con un área específica en educación de adultos, también de la UPN México;

- c) una carrera de pedagogía, con un tronco común, seguido de formación en habilidades específicas, incluyendo educación de jóvenes y adultos, en la Universidad Federal de Paraíba, Brasil;
- d) una licenciatura en planeación del desarrollo rural, que contempla la formación de educador popular para jóvenes y adultos, del CESDER (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural), en México;
- e) una carrera de educación superior no universitaria, que otorga el título de “técnico en trabajo social”, que incluye formación en sistematización, planeación participativa y educación popular de adultos, de la Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, en México.

Es importante destacar que las dos licenciaturas de la UPN establecen como requisito de ingreso tanto la escolaridad media como la experiencia en el campo de la educación de adultos; este requisito es aún más fuerte en la licenciatura en educación de adultos, donde los participantes deben trabajar en la educación de adultos un mínimo de 20 horas semanales.

A estos programas de formación de educadores de adultos se unen otros que estaban en proceso de diseño en el año 2003, tales como el Diplomado en Educación Popular de la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, con sede en Montevideo, Uruguay, que también establece como requisito de ingreso la educación media y que espera

certificar los aprendizajes a través de una universidad europea (la Pontificia Facultad Teológica San Buenaventura, Roma).

Además de los programas reseñados se han identificado otros programas vigentes de mediana duración que ya no se ajustan a la definición de formación inicial, porque establecen como requisito de ingreso contar con un título de pregrado en formación de maestros o ser maestro de educadores de adultos. Sin embargo, estos programas implican para los participantes una formación inicial sistemática y especializada en el campo de la educación de adultos; de allí que en algún sentido son programas de formación inicial. Estos programas constituyen una modalidad intermedia, que desdibuja las fronteras entre la formación inicial y la continua; los denominamos programas “de formación inicial-continua”, para aludir a que permiten una formación sistemática, prolongada y especializada, orientada en forma exclusiva a personas que ya están trabajando en la educación de adultos o cuentan con una formación inicial de educadores en general. En este grupo se encuentran programas tales como:

- a) un curso de especialización en fundamentos de la educación de adultos, de la Universidad Federal de Pernambuco (360 horas presenciales), para educadores de las escuelas formales de adultos y que cuentan con un título de pregrado de formación de maestros;
- b) un diplomado de la UPN, México, en problemáticas y áreas de intervención de la educación de personas

jóvenes y adultas, destinado a profesores de la propia UPN con título de licenciatura;

- c) un profesorado en enseñanza de nivel medio de adultos (Universidad de Luján, Argentina), que establece como requisito de ingreso un título de nivel terciario y estar asesorando en la educación secundaria de adultos;
- d) una licenciatura en pedagogía con mención en educación de jóvenes y adultos, para profesores de la educación de adultos (Viceministerio de Educación Alternativa, Bolivia y UNED, España);
- e) una maestría en administración de educación de adultos, de la Universidad Latina de Costa Rica, que establece como requisito bachillerato o licenciatura en ciencias de la educación;
- f) un diplomado en educación de adultos, de la Universidad La Salle en Antioquia, Colombia, destinado a docentes.

(Este segundo grupo de programas será retomado en el apartado de formación continua.)

A continuación regresamos al primer grupo de programas, para presentar una información un poco más amplia acerca de ellos.

1. En México, la Universidad Pedagógica Nacional, universidad pública, ha creado la Licenciatura en Intervención Educativa, que cuenta con un área específica o mención en educación de personas jóvenes y adultas. La carrera atiende a egresados del bachillerato y en menor

medida a educadores de adultos en servicio, que satisfagan el criterio de contar con el bachillerato terminado. La carrera, con una duración de cuatro años, fue creada en el segundo semestre del año 2002; es un programa polivalente, que se ofrece en varias unidades de la UPN en el país, en una modalidad escolarizada. El programa de estudios contempla componentes de investigación y sistematización educativas así como de intervención socio-educativa (desde diseñar proyectos hasta facilitar la constitución de grupos de aprendizaje y diseñar medios y materiales), de gestión y de evaluación. La estrategia metodológica adoptada es la recuperación, reflexión y resignificación de la práctica en vistas del desarrollo del pensamiento crítico. El programa se ofreció por primera vez en septiembre de 2002 y en septiembre de 2003 los estudiantes empezaron el área específica de educación de adultos. Se destaca como un logro el hecho de ofrecer por primera vez una licenciatura a nivel nacional para formar a educadores de personas jóvenes y adultas, si bien el programa es caracterizado como “pequeño” en el conjunto de la Institución.

2. También en México, la Universidad Pedagógica Nacional está desarrollando desde 1999 la Licenciatura en Educación de Adultos, de cuatro años de duración, con una modalidad semiescolarizada (dos sesiones semanales de ocho horas cada una), adoptando como eje la reflexión teórica acerca de la propia experiencia; la práctica es reflexionada colectivamente; se aspira a que

los estudiantes valoren la construcción de un grupo de aprendizaje; se diseñan proyectos de investigación e intervención educativa así como materiales didácticos diversos. La licenciatura no tiene una alta demanda como las demás carreras; cuenta en la actualidad con 42 estudiantes y se ofrece exclusivamente en la Sede Ajusco del Distrito Federal. Uno de los requisitos de ingreso es que los estudiantes cuenten con experiencia en el campo de la educación de adultos y trabajen por lo menos 20 horas semanales. Una de las dificultades más comunes ha sido la asistencia irregular de los estudiantes, la falta de tiempo para el aprendizaje así como la falta de recursos para la adquisición de materiales de estudio. Un punto interesante es que cada semestre de la licenciatura se imparte también como diplomado independiente, con la excepción de los dos últimos, destinados al trabajo de tesis.

3. En la Universidad Federal de Paraíba, Brasil, se desarrolla una carrera de Pedagogía de cuatro años de duración con una modalidad presencial, que contempla un tronco común y habilidades específicas, incluyendo la educación de adultos. En el marco de la institución, el programa no es una actividad prioritaria y concentra un porcentaje mínimo de recursos. La característica distintiva y relevante del programa es que desde la universidad se ha desarrollado un programa de formación compuesto por un conjunto complejo de elementos: formación inicial, formación continua (especialización, maestría y doctorado, en el marco

de un programa de posgrado en educación popular) y alfabetización. De este modo, se produce una interacción entre la carrera de Pedagogía, el programa de posgrado en Educación Popular y el Proyecto Escuela Zé Peao-Formación de Profesores Alfabetizadores. Los estudiantes y profesores del programa de formación desarrollan acciones de alfabetización en convenio con el sindicato de la construcción. El programa, que cuenta con 12 años de experiencia, asume una perspectiva de educación popular, donde la formación del operario es una mediación para la formación del educador. En el año 2002 se matricularon 455 operarios y se alfabetizaron 230, con un equipo de 17 educadores. Desde 1991 han participado más de 3500 operarios y se han formado más de 100 educadores; el programa ha formado a los operarios tanto para el trabajo como para la ciudadanía; entre los resultados se destaca que los adultos han aumentado su capacidad de decidir y movilizarse en cuestiones referentes al trabajo cotidiano y a las luchas sociales, así como han aumentado sus interacciones con la familia y la comunidad. En el proyecto, la formación del educador tiene lugar de forma permanente a través de la elaboración y discusión de las planificaciones, grupos de estudio, participación en actividades del sindicato, relaciones cotidianas entre educadores y operarios-alumnos, asesorías a los operarios-alumnos en los distintos contenidos del proyecto (lengua, matemáticas, salud, movimientos sociales, y otros). Los

operarios alumnos aprenden a partir de conceptos extraídos de su propio universo (principio de contextualización), mientras los estudiantes de educación aprenden a partir de una práctica educativa social, diferente a una práctica profesional de simulación.

4. El CESDER, de México, desarrolla una Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, una propuesta de educación superior para jóvenes campesinos e indígenas, principalmente de la Sierra de Puebla, que integra la intervención comunitaria y la formación académica; el plan de estudios de estructura modular (8 módulos) incluye un componente de educación popular y se organiza mediante proyectos; además se trabaja con un régimen de alternancia entre el centro educativo y la permanencia en la comunidad y se cuenta con un sistema de becas y un internado ubicado en la sierra de Puebla, en una zona rural aislada. La formación como educador popular se orienta a que los jóvenes sean capaces de alentar, acompañar y participar en los esfuerzos de autoconstrucción de sujetos sociales colectivos y en la definición de proyectos colectivos de bienestar. El programa ha sido pensado para que los jóvenes puedan permanecer en tareas productivas en sus propias comunidades. El CESDER, que cuenta con una experiencia de 21 años en el campo de la educación, ha incursionado en la educación secundaria bilingüe y en la educación media superior (escuelas rurales de formación para el trabajo) y posteriormente con la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, creando un sistema educativo alternativo a nivel local, que incluye diferentes niveles y posibilidades. La formación de personal local y el arraigo de los jóvenes en las comunidades, es una de las inquietudes centrales del conjunto de los programas. El CESDER ha trabajado principalmente para los jóvenes de la sierra de Puebla pero en los últimos años ha incluido entre los participantes a jóvenes de otros estados, como Chiapas. En todos los casos, la orientación es trabajar con jóvenes de sectores marginados para promover su desarrollo y el de sus comunidades.
5. La Escuela de Trabajo Social Vasco de Quiroga, en Colima, México, desarrolla una carrera de Técnico en Trabajo Social, que contempla la formación en sistematización, planeación participativa y educación popular de adultos; la carrera es de cuatro años, sujeta a certificación y se adapta a los intereses, circunstancias específicas y lugar de práctica de los participantes. Los requisitos de ingreso son contar con la educación secundaria (o último ciclo de la educación básica) y desempeñarse en una práctica social en su comunidad de origen o de residencia, o en una institución u organización social o educativa, de salud, derechos humanos, desarrollo comunitario, comunidades eclesiales de base, y otras. Desde este centro educativo se ha promovido la creación de redes sociales a nivel nacional y se ha abordado la relación entre teoría y práctica como un diálogo de

saberes entre los conocimientos de los estudiantes y los de los profesores. Además, se trabaja con el método de pedagogía por proyectos, en el entendido de que la práctica se construye socialmente. El centro cuenta con una experiencia de 23 años, durante los cuales se han graduado 20 generaciones.

Finalmente en el Uruguay se ha creado una carrera de formación de educadores de adultos, que aunque tiene el nombre ambiguo de “diplomado”, que hace pensar en formación continua de posgrado, es en realidad formación inicial de educadores de adultos, ya que la escolaridad requerida para ingresar es educación secundaria completa, además de estar desarrollando o haber desarrollado una práctica social. Este Diplomado de “educación popular”, se inscribe en la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, en el área de Educación Popular. En dicho espacio se están desarrollando acciones desde 1990 en la formación de educadores populares, en una modalidad abierta, para todo tipo de profesionales. En ninguna institución de formación terciaria, pública o privada, del Uruguay, existía la opción de educación popular, ni a nivel de grado ni de posgrado. Al mismo tiempo existía el interés de formarse en educación popular tanto por parte de profesionales de las ciencias sociales y de educadores, como de jóvenes de las comunidades, promotores, animadores, militantes religiosos y sociales. La experiencia se inició con un pequeño grupo de educadores populares provenientes de centros de educación popular. La oferta ha pasado de una modalidad de

cursos independientes, que fragmentaban la experiencia del estudiante, al “Taller Permanente de Educación Popular” y el asesoramiento de prácticas; posteriormente se diseñaron la maestría y el diplomado en educación popular. Un logro a destacar fue la apertura de una línea de sistematización, por ser una demanda específica del equipo de educadores populares. Se busca tanto aportar a la formación permanente de los educadores populares como contribuir a la inserción de la educación popular en los espacios formales. El programa, de dos años de duración, ha sido pensado también como un lugar para facilitar la reflexión de profesionales de las ciencias sociales, docentes, estudiantes y educadores populares que tengan una práctica social y un compromiso con los sectores populares. El grupo organizador se ha coordinado con el sindicato docente y con el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina). El diplomado no ha sido implementado, al igual que la maestría.

A partir de la información lograda vía consulta y la revisión documental, se infiere que:

- a) la formación inicial de los educadores de adultos se concentra en las universidades, aun cuando aparecen centros de desarrollo comunitario o educativo que también se interesan por la formación de los educadores de adultos, y que optan por carreras con un espectro más amplio, donde la educación de adultos se articula con la planeación y/o el trabajo social y en las cuales la educación popular es uno de los ejes curriculares.
- b) Las universidades que ofrecen los

programas de formación inicial para educadores de adultos no son instituciones especializadas en el campo de la educación de adultos, o bien son universidades que incluyen un espectro amplio de facultades o bien concentran su actividad en ciencias sociales, psicología y educación; una de las universidades está totalmente concentrada en el campo educativo (Universidad Pedagógica Nacional de México).

- c) Las universidades públicas, en particular las universidades pedagógicas, y las universidades privadas religiosas y con una orientación progresista, son los espacios donde se han desarrollado experiencias de formación inicial para los educadores de adultos. No se observa en este campo la participación del sector privado. Por su parte, el Estado no ha asumido un papel rector en este campo, sino que ha dejado hacer a las universidades. Aun más, en algunos casos las instituciones se han creado a partir de grupos de educadores de adultos que ya constituían una organización o un equipo, o bien de personas naturales, quienes han creado un espacio de docencia, investigación e incluso en algunos casos de desarrollo comunitario. De allí la fragilidad de los esfuerzos. Los convenios interinstitucionales y/o la participación en redes, como los que desarrolla la Universidad Federal de Paraíba o el Diplomado en Educación Popular de la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, son mecanismos que pueden agregar fortaleza a estos programas.
- d) La oferta de formación inicial para los educadores de adultos, de carácter marginal, no sólo se concentra en las universidades, sino que está escasamente presente en las escuelas normales o los institutos pedagógicos. Puede conjeturarse que la escuela normal, institución que desde el siglo XIX ha tenido el cometido social de formar a los maestros, no ha sido el lugar para la formación de los educadores de adultos. Al mismo tiempo, aun cuando la escuela normal no se ha hecho cargo de formar a los educadores de adultos, una parte significativa de sus egresados trabaja en la educación de adultos, sin contar con una formación especializada y con la disposición mayoritariamente a enseñar a los adultos teniendo como referencia la escuela de niños.
- e) Se han desarrollado algunos programas conjuntos de formación inicial, tal como un programa a cargo de una fundación, una universidad y un gobierno local o provincial, para formar como educador y profesor especializado en educación básica de adultos (carrera de grado de cuatro años de duración más un semestre de especialización, Instituto IDEAS, junto con la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco" y el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Chubut, Argentina). Esta carrera, orientada por un enfoque de educación popular, fue cerrada; en el presente se está gestionando nuevamente su apertura.
- f) Las carreras cuentan con pocos estudiantes y son marginales en el conjunto de la oferta educativa de las

instituciones en las cuales se ubican; aun más, sólo uno de los programas tiene alcance nacional (la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN México).

- g) Los programas son recientes (implementados entre 1999 y 2002, como en el caso de las dos carreras de México) o no se han implementado, como en el caso de Uruguay; la excepción es el programa de la Universidad Federal de Paraíba, que cuenta con una tradición importante. Esta situación de fragilidad se evidencia también en el cierre de carreras, una de las carreras que fue incluida como estudio de casa de investigación de Madrigal (UPN, México, 1999-2000) se encuentra ya cerrada. La carrera a la cual nos estamos refiriendo es la carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica para Adultos que se impartió en las ciudades de Trelew, Esquel y Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut, mediante acuerdo tripartito de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, el Consejo Provincial de Educación y el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS). Todo esto hace referencia a que los programas de formación no sólo son pocos sino inestables. Al mismo tiempo, parece empezar un nuevo movimiento de apertura de programas.
- h) En las experiencias identificadas, es fuerte la influencia de la educación popular y de la investigación y sistematización educativas; la práctica y la reflexión desde la práctica es uno de los ejes curriculares relevantes así como una orientación teórica y

práctica. Un punto a destacar es que si bien la influencia de la teoría y práctica de Paulo Freire ha sido fuerte en la formación de los educadores de adultos, no se concentra en las carreras de formación inicial de educadores de adultos sino que ha irradiado en las carreras de educación en general, especialmente en países como Brasil.

- i) La experiencia de la Universidad de Paraíba, Brasil, muestra cómo se puede articular un proceso de formación con un proyecto de alfabetización con un enfoque crítico, así como la articulación universidad-sindicato. Los estudiantes trabajan su propia formación pedagógica, social y política a través de su participación en un proyecto educativo social.
- j) Un mecanismo pedagógico interesante es la doble modalidad del programa de la UPN, que puede ser desarrollado como una licenciatura de cuatro años de duración o como seis diplomados diferentes (uno por cada semestre de los tres primeros años de la carrera).
- k) Otro punto interesante es que los programas establecen como requisito que los estudiantes estén trabajando en la educación de adultos o bien los insertan en proyectos de desarrollo, como es el caso de la Universidad de Paraíba. De allí que la práctica social y educativa está más presente en estos programas; en el caso de la Universidad de Paraíba, la práctica que realizan los estudiantes alfabetizando a los operarios se aleja de la práctica profesional imperante en las carreras de grado en educación, donde se asis-

te a una escuela regular y una parte considerable de la práctica consiste en observar o desarrollar “clases”.

- l) Un indicio del escaso desarrollo de los programas de formación inicial es que no existen especialidades, las personas se forman en educación de adultos a secas, mientras en la formación en servicio se detectan innumerables especializaciones en género, ciudadanía, alfabetización, educación y trabajo, y otras. En las carreras comunitarias, la formación se orienta principalmente hacia la planeación rural o el trabajo social, que en la práctica operan como especializaciones más amplias en términos socioculturales que la propia educación de adultos.
- m) La tendencia predominante sigue siendo que las oportunidades de formación que ofrecen las universidades u otras instituciones de educación superior sean en primer lugar de formación continua abierta, tales como programas de nivel de posgrado (maestrías o diplomados que tienen como requisito de escolaridad la licenciatura); en segundo lugar, trayectos curriculares específicos o un nivel de especialización en educación de adultos, inscritos en una carrera de educación en general y en tercer lugar, una carrera inicial especializada en educación de adultos.

A partir de esta pequeña muestra de programas, quedan claras las dos opciones que han adoptado históricamente las universidades: hacer una licenciatura en educación de adultos o bien una especialización al interior de una carrera de educación; al mismo tiempo

aparecen varias alternativas al interior de la cultura universitaria que rompen este esquema; por un lado, el diplomado en educación popular, que se inscribe en el movimiento social de las ONG y que se plantea ampliar el espacio de formación incluyendo a profesionales de las ciencias sociales y militantes sociales y religiosos, con un fuerte énfasis en la sistematización educativa y la educación popular; por otro el programa de formación de la Escuela Zé-Peao, donde la formación se vincula en forma permanente con un proyecto de alfabetización, orientándose hacia la concientización y la construcción de la ciudadanía. En estas dos propuestas, las instituciones ejecutoras de los programas no están solas sino articuladas en redes sociales. En efecto, las instituciones se vinculan con el CEAAL y otros organismos de la sociedad civil, en el caso del Diplomado en Educación Popular de la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, y con el sindicato de la construcción, en el caso del programa de la Universidad de Paraíba.

Finalmente, queremos destacar las experiencias innovadoras en formación inicial, de origen comunitario, tales como las del CESDER, Centro de Estudios sobre el Desarrollo Rural, Asociación Civil (Puebla, México), que ofrece programas en diferentes niveles educativos. La formación en la licenciatura ya mencionada capacita a los jóvenes de la comunidad “en la propia comunidad” para desempeñarse como profesionales campesinos; su formación incluye trabajo comunitario en una región campesina en situación de pobreza. En este sentido, los jóvenes quedan habilitados como educadores de adultos campesi-

nos y, al mismo tiempo, se transforman a sí mismos, en una concepción más amplia de lo que significa ser educador. En suma una experiencia de formación inicial de corte comunitario, a cargo de una asociación civil.

Sobre la base de los antecedentes reseñados, se concluye que la formación inicial de los educadores de adultos es el área más olvidada de la formación de estos educadores, siguiendo la tendencia de la formación docente en general en los últimos 20 años. Sin embargo, en el marco de las reformas educativas de los noventa, ha emergido en gran parte de la Región una política pública orientada a cambiar esta tendencia e interesada en mejorar y expandir las oportunidades de formación inicial para los educadores del sistema educativo regular, como una manera de revertir el abandono anterior. Esta medida no ha tenido lugar en el caso de los educadores de adultos sino que ha sucedido un proceso de contracción. Además, en el caso de la formación inicial de los educadores básicos del sistema regular, se observa una elevación o jerarquización de los programas entre 1970 y 1995, más años de estudio y transferencia generalizada del nivel medio hacia la educación superior (“terciarización”). Sin embargo, a mediados de los noventa coexistían al interior de cada país y entre los países de la Región ofertas diferenciadas en términos de nivel educativo, años de estudio y calidad, que dieron lugar a “circuitos diferenciados” de formación en la mayoría de los países, en vez de una formación única. De este modo, mientras un país como Cuba contaba con una formación inicial “única”, de 17 años de escolaridad para los

maestros básicos, otros países como Chile contaban con circuitos diferenciados en términos de años de escolaridad, de 15 a 17 años, pero con todos los programas ubicados en instituciones de educación superior; en otros países como Brasil, la formación de los maestros se ubicaba en niveles educativos distintos, la educación superior universitaria y la educación media (G. Messina, en estudio de la UNESCO en 17 países, sobre la formación inicial de los maestros, 1997, UNESCO-OREALC). En el momento en que se realizó el citado estudio (1995) varios países de la Región no querían transferir la formación inicial de maestros básicos al nivel de la educación superior, porque una formación más jerarquizada podía llevar a un incremento de los reclamos salariales de este grupo. Este enfoque está todavía presente en Brasil, que desea transferir las carreras de formación inicial de maestros primarios de las universidades hacia instituciones terciarias de formación. Esta situación ha sido denunciada por los educadores como parte de una política de poner un alto a las demandas laborales de los maestros básicos en ejercicio.

Sobre la base de estos antecedentes, se infiere que algunos de estos procesos de fragmentación de la formación inicial de los maestros básicos para el sistema educativo regular se reproducen en la formación inicial en educación de adultos; en efecto, aquí también observamos “circuitos diferenciados” que están aún más fragmentados, en forma tal que cada programa es específico; igualmente, las decisiones que se adoptan en torno de la formación de los educadores de adultos están en gran parte

determinadas por el interés de evitar un crecimiento de las demandas laborales.

Otro hecho a destacar es que desde fines de los noventa se incrementa la puesta en marcha de innovaciones en las carreras de formación inicial de educadores del sistema educativo regular, que incluyen desde concursos nacionales de proyectos para promover la calidad de la oferta hasta experiencias a nivel de carrera o de aula, para propiciar la construcción de conocimiento, la reflexión desde la práctica y la articulación entre teoría y práctica, haciendo de esta última un eje transversal a lo largo de la carrera y propiciando las prácticas profesionales tempranas. También en los programas de formación inicial para los educadores de adultos se observa una permanente referencia a la práctica, que adquiere un carácter transversal, así como a la reflexión desde la práctica y la sistematización educativas.

A partir de la información disponible (por revisión documental o por la consulta a instituciones), se observan las siguientes tendencias de cambio en los programas de formación inicial de los educadores de adultos:

a) En la década del noventa se cerraron varias carreras de formación inicial de educadores de adultos, como parte de una política de considerar que “no había mercado” para esa profesión y que era más adecuado ofrecer una formación general y llevar la formación en adultos a niveles de posgrado o de especialización al interior de la carrera educativa inicial. Esta situación dio lugar a un arduo debate, en el cual tuvo predominio la posición favorable a la “formación

general”. Varias de las carreras iniciales para formar educadores de adultos se cerraron tanto en universidades como en institutos pedagógicos. Esta tendencia al cierre se mantuvo incluso hasta el año pasado. Fue parte de una corriente más general de acreditación de las escuelas normales o institutos pedagógicos en varios países de la Región, donde se siguió la misma lógica: cerrar las instituciones con baja cobertura para concentrar servicios en nombre de la eficiencia, sin considerar que se dejaba sin oportunidades de educación superior a los jóvenes de las ciudades pequeñas y localidades rurales aledañas.

b) Al mismo tiempo, como parte de esta tensión entre dos posturas claramente diferenciadas y antagónicas, varias instituciones de formación de las provincias en Argentina han presentado ante el Ministerio de la Nación proyectos de carreras iniciales de formación en educación de adultos, que se encuentran en proceso de revisión y aprobación; por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional de México, creó y puso en marcha en 1999 la Licenciatura en Educación de Adultos, mientras en Uruguay se diseñó un Diplomado en Educación Popular que está concebido como de formación inicial, ya que la escolaridad requerida para el ingreso es educación secundaria (el diplomado todavía no está funcionando). Esto podría indicar una inversión de la tendencia y una apertura para espacios de formación inicial en educación de adultos.

Al analizar en forma conjunta la situación actual de la formación inicial de los educadores de adultos y las tendencias de cambio, resulta que se hacen presentes configuraciones en transición, que oscilan desde una licenciatura en educación de adultos hasta formas más abiertas de formación inicial. En efecto, si bien las universidades concentran la oferta de formación inicial para educadores de adultos, y adoptan la estructura de “licenciatura en educación de adultos” o de “tramo especializado en adultos al interior de una licenciatura en educación”, también aparecen opciones de formación inicial que no siguen este esquema y que incluso se desarrollan fuera de la universidad. Además, aun la formación inicial que se realiza desde la universidad busca la innovación y se libera del esquema de una licenciatura con un enfoque académico tradicional; las formaciones iniciales para los educadores de adultos ofrecidas por las universidades contemplan innovaciones curriculares que van desde un mayor énfasis en la reflexión desde la práctica hasta metodologías de pedagogía por proyectos, talleres permanentes de reflexión para los estudiantes, énfasis en la sistematización y la investigación. Aun más, las ofertas de formación inicial buscan incorporar como estudiantes a educadores que ya estén trabajando en la educación de adultos. Otra innovación a destacar es que se combinan en la formación inicial las modalidades presenciales y a distancia, situación que también representa un cambio respecto del pasado y que se ha hecho presente tanto en la formación inicial para los educadores de adultos como para los educadores del sis-

tema educativo regular.

Las configuraciones más novedosas de formación inicial se encuentran en las propuestas que están a mitad de camino entre la formación inicial y la continua o que hacen formación inicial “en servicio”, tales como diplomados, profesorados o cursos para personas que ya son educadores, ya sea educadores de adultos o educadores de la propia universidad, para formarse como formadores. Otra innovación a destacar es que se forma a nivel inicial a educadores de adultos a través de ONG y mediante propuestas curriculares centradas no en la educación de adultos sino en la formación para el sector rural o para el trabajo social, que contemplan al mismo tiempo una cierta especialización en educación de adultos y en educación popular. En este marco, la formación inicial para los educadores de adultos transita desde el esquema de la licenciatura escolarizada y presencial hasta formas abiertas y comunitarias, que combinan regímenes de alternancia escuela-comunidad y una organización mediante proyectos. Un punto a destacar es que aun en los programas más abiertos de formación inicial para los educadores de adultos se busca la acreditación, mientras la figura de la licenciatura unifica la mayoría de las propuestas. (Este comentario no debe leerse como una crítica a la acreditación sino como una tendencia que se presenta.) Igualmente interesa alertar acerca de la necesidad de diseñar configuraciones curriculares de formación inicial que incluyan a los educadores de adultos en servicio, sin crear circuitos paralelos con los jóvenes egresados de la educación media; aun más, que es-

tos programas sean lo suficientemente abiertos en términos de requisitos de ingreso y acreditación, para que se cumpla el principio de una formación permanente y crítica para todos.

3. Instituciones y programas de formación continua

3.1. La formación continua en servicio

Encontramos en esta área un conjunto amplio y diverso de programas; podemos afirmar que, en alguna medida, todos los programas de educación de adultos se acompañan con programas de formación de sus educadores. La formación continua en servicio concentra no sólo un mayor número de programas que la formación inicial sino también más innovaciones, siguiendo la misma tendencia que la formación docente para el sistema educativo regular.

El campo de la formación continua en servicio para los educadores de adultos, que en un primer momento se presentaba como homogéneamente lleno, inmediatamente queda diferenciado en dos sectores: los programas de formación continua en servicio de carácter gubernamental y los coordinados por las ONG.

Un punto a destacar es que en el conjunto del campo de la formación continua en servicio, se hace evidente la relación entre el modelo de educación de adultos que organiza el programa y sus proyectos de formación.

3.1.1. La formación continua “en servicio” del sector gubernamental

En las formas más escolarizadas de la

educación de adultos del sector estatal, donde predominan las prácticas escolarizadas y los maestros titulados y con cargos estables, encontramos que también es mayoritaria un tipo de formación concebida como entrenamiento, como actividad práctica y para mejorar la práctica, como un proceso instrumental que le brinda herramientas a los educadores, para que estos puedan ser ejecutores o administradores eficientes de los programas. En este marco, las actividades de formación se limitan a modalidades tales como: cursos o talleres puntuales y episódicos, atención individual, más cercana a la supervisión que al acompañamiento, clases presenciales “modelo” o ejemplares, con la asistencia de un grupo de educadores. Las acciones de formación se orientan casi exclusivamente a los educadores que atienden directamente a los adultos y se sigue una lógica de cascada, con todos los riesgos de alterar el sentido de la formación y sin incorporar prácticas de investigación en los procesos.

Sin embargo, aun en los programas gubernamentales formales de educación básica de adultos, están ocurriendo cambios importantes en la formación, que se orienta por un enfoque hacia las competencias, por concepciones constructivistas del aprendizaje y por una orientación incluyente, que involucra al conjunto del personal educativo, denominado por algunas instituciones “la cadena pedagógica” (incluye a educadores, supervisores, directores, asesores, otros).

A poco andar empezamos a encontrar otros signos significativos de cambio en la formación en servicio en el aparato del Estado, particularmente en

los programas intersectoriales de educación de adultos, en las innovaciones curriculares flexibles y modulares, en los programas para poblaciones específicas y en los programas que suscriben el aprendizaje independiente.

En estos espacios más abiertos de algunos países, donde predominan los educadores voluntarios o solidarios, la formación se define como un proceso incluyente que involucra a todas las figuras de la institución, mientras se adoptan enfoques que ubican como centro de la actividad la reflexión desde la práctica en colectivos de educadores. Se hace presente un intento por romper la estrategia de la cascada y articular los equipos de los distintos niveles de la administración pública (nacional o federal, estatal-estadual-provincial, local). Además, las modalidades presenciales de formación se acompañan cada vez más con modalidades a distancia y con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información. Es importante destacar que en algunos programas de educación de adultos abiertos, la formación se desarrolla comprometiéndose a figuras educativas diferenciadas, un educador comunitario a cargo de los grupos de aprendizaje y figuras que cumplen funciones de mediación, acompañamiento, seguimiento y promoción de la formación; estas figuras se denominan “personal de oficinas centrales”, “personal de servicios educativos de los estados” y “técnicos docentes” en una institución como el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México),⁸ o asesores (asesores centrales, locales e itinerantes), en el caso de CONAFE.⁹ Si bien las figuras de INEA y CONAFE no son equivalentes

en términos de funciones, dan cuenta del interés común por contar con una estructura educativa más compleja y basada en vínculos múltiples y en instancias colegiadas, sin limitarse a un educador que trabaja solo a cargo de un grupo.

En el caso del INEA, se está implementando un modelo educativo abierto, denominado Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que integra los subprogramas de alfabetización y educación básica para adultos en una estructura curricular de “educación para la vida y el trabajo”, basada en competencias sociales y educativas y organizada por ejes curriculares y núcleos de interés. En este marco de puesta en marcha de programas de educación de adultos innovadores, la formación está cambiando en forma acelerada. Por un lado, se está diseñando un sitio web de formación e iniciando acciones en la educación vía satélite. El sitio web es definido como un espacio múltiple donde coexisten seminarios y talleres en línea, foros de discusión, biblioteca digital, noticias de interés y vínculos con otros sitios y redes. En el caso del INEA, el sitio web de formación busca ser un elemento de apoyo a la acción de los equipos de formación de los estados; en una segunda etapa, se orientará a realizar la formación directa del personal voluntario y de otras figuras institucionales.

Por otro lado, se han promovido en el INEA las estrategias que permitan generar espacios comunes entre educadores de distintos estados y niveles de descentralización, con la finalidad explícita de lograr un espacio más participativo e igualitario y liberarse de la moda-

⁸ INEA, organismo gubernamental, autónomo y descentralizado, donde se concentra el mayor número de participantes de la educación básica de adultos en México.

⁹ CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), institución autónoma del gobierno de México, concebido como un organismo compensatorio ante la desigualdad, de orientación comunitaria, que ofrece múltiples programas educativos, entre otros un programa de educación secundaria comunitaria (grados siete a nueve), orientado a educar a niños, jóvenes y adultos de comunidades rurales pequeñas y aisladas, comunidades indígenas y campamentos agrícolas.

lidad de la formación en cadena. La modalidad más innovadora ha sido la convocatoria a congresos pedagógicos regionales de asesores (personal voluntario que se hace cargo de la coordinación directa de los grupos de aprendizaje); la modalidad o figura del congreso ha sido concebida como un proceso en el tiempo, con momentos más densos, antes que como un encuentro puntual, orientado a dinamizar los espacios locales. En este sentido, el congreso incluyó un sistema de acciones tales como: promover actividades de reflexión y sistematización en las localidades, enmarcadas en grupos de trabajo; propiciar la escritura de textos o ponencias acerca de su propia práctica; organizar reuniones locales y congresos por estado y, finalmente, seleccionar los equipos de algunas localidades, y al interior de ellos algunos asesores, para participar a modo de representantes de sus grupos de trabajo en los congresos regionales, presentando ponencias y participando en talleres. En el plazo de un año (fines del 2002 a fines del 2003) se realizaron tres congresos regionales, con una participación de 200 asesores promedio por congreso, y personal de los equipos estatales y de la dirección académica de las oficinas centrales. La evaluación de los congresos puso de manifiesto que tuvo lugar una reflexión colectiva acerca de la educación de adultos, del papel del INEA y de la tarea del asesor, y que se estableció un espacio de confianza. Igualmente, los congresos permitieron visualizar los principales logros y dificultades de la institución, acortar las distancias entre los distintos niveles pedagógico-administrativos y promover los talleres de

formación. Es interesante destacar que la modalidad de congreso estuvo organizada en torno de la reflexión de los asesores acerca de su experiencia, propiciando procesos de sistematización en diferentes niveles.

Otras modalidades innovadoras de formación desarrolladas desde el INEA son: a) La realización de talleres de reflexión desde la práctica en los estados, principalmente destinados a asesores, técnicos docentes (figura que hace la mediación entre el asesor y la institución y que en algunos estados también capacita) y personal del estado, como una actividad coordinada en forma directa desde el nivel central. Dado que persisten prácticas escolarizadas entre los asesores, entendiendo por tales estructuras que reproducen relaciones de uno que sabe *versus* otro que no sabe, este taller permite observar los estilos de aprendizaje y generar prácticas más participativas; b) la elaboración de materiales escritos y audiovisuales para la formación; en particular un "Manual del asesor", destinado a acompañarlo en sus procesos de autoformación; c) video conferencias que se están diseñando como parte de un sistema de aprendizaje y no como eventos aislados entre sí. En suma, las estrategias adoptadas en el INEA para la formación combinan los cambios en el modelo de formación, la ampliación del alcance de los procesos en términos de formar a educadores y formadores y la incorporación de nuevas tecnologías de la información.

El CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo, México), en el marco del programa de la postprimaria, ha generado también modalidades de formación que buscan vínculos más hori-

zontales entre sus miembros así como alejarse significativamente del esquema de cascada. El proceso de formación de los instructores del CONAFE constituye una de las piedras angulares del proyecto.¹⁰ La formación es definida como un proceso constante, demostrativo (o en la práctica) y colegiado, que promueve el aprendizaje por cuenta propia, en congruencia con el hecho de que el programa de la postprimaria propicia el estudio independiente de los participantes (niños, jóvenes y adultos). La formación, caracterizada como “capacitación”, se realiza a través de dos modalidades básicas: a) la modalidad intensiva, mediante talleres locales para los instructores y asesores locales en áreas consideradas fundamentales para el proyecto (metodología de aprendizaje por cuenta propia, expresión oral, lecto-escritura, matemáticas, inglés), con el apoyo de los asesores del nivel central; b) modalidad de “capacitación artesanal”, que se fundamenta en el principio de aprender haciendo, mediante la estancia o permanencia de nuevos instructores en algunos centros de la postprimaria, para que entren en contacto con el proyecto, lo conozcan en la práctica, observen a los instructores en la práctica y aprendan a partir de los vínculos que estos establecen con los estudiantes.

Un mecanismo de coordinación a destacar es la delegación por parte de los organismos gubernamentales, de la ejecución de la formación en servicio en las universidades o en las ONG, aun cuando conservan la administración y seguimiento del proceso. A modo de ejemplo, el INEA desarrolló junto con la UPN (1996-2000) un Diplomado en Siste-

matización de las Prácticas Educativas con Adultos (SIPREA), de modalidad presencial, para favorecer el desarrollo de su personal, en particular de los técnicos docentes, mejorar la calidad de los servicios e implementar proyectos de acción comunitaria que permitan diversificar la acción educativa. El diplomado adoptó una modalidad descentralizada, formó a casi 2200 técnicos docentes e involucró a más de 30 instituciones de educación superior, ya que al descentralizarse la ejecución en los estados, las delegaciones del INEA establecieron acuerdos con las universidades locales. Es importante destacar que el SIPREA fue un programa “extraordinario” que no se institucionalizó ni tuvo continuidad. El carácter innovador del programa radicó en la promoción de los procesos de sistematización educativa así como en ofrecer un programa de formación integral, prolongado en el tiempo y común a todos los estados participantes. Las principales limitaciones detectadas en el programa fueron la escasa tradición de las instituciones de educación superior en la formación de los educadores de adultos así como la dificultad para compatibilizar la puesta en marcha de los nuevos programas del INEA con el tiempo que los educadores necesitaban para participar en el diplomado.

El Viceministerio de Educación Alternativa de Bolivia también cuenta con un programa de formación en servicio a distancia para los educadores de adultos (Programa FEJAD) que es ejecutado en convenio con la UNED de España. El programa se creó en el marco de una alta demanda de capacitación en el área de la educación de adultos (unos 3000

¹⁰ El programa de la postprimaria fue evaluado por E. Pieck; cfr. documento de la bibliografía. En el informe final de la evaluación se destaca que el proceso de formación es una de las piedras angulares del proyecto y al mismo tiempo una de las tensiones y los desafíos centrales del mismo.

profesores a principios de los noventa). A partir de los años ochenta surgieron algunas experiencias de capacitación para los educadores de adultos, todas ellas por iniciativa de grupos particulares y/o de la iglesia católica. A fines de los noventa, la entonces Subsecretaría de Educación Alternativa, y un conjunto de instituciones de la Iglesia, ONG y organismos gubernamentales de formación, se unieron para organizar un programa de estudios a distancia. La UNED de España aceptó garantizar el proceso y la titulación. De este modo se creó la Licenciatura en Pedagogía con mención en Educación de Jóvenes y Adultos, de dos años de duración (1200 horas pedagógicas), que otorga el título de "Especialista universitario en Educación de Jóvenes y Adultos". El programa, destinado a profesores ya dedicados a la educación de adultos en zonas rurales, se inició en 1998 con alrededor de 400 estudiantes inscritos; el segundo curso, que comenzó en 1999, contó con unos 300 participantes. El plan de estudios es a distancia y es acompañado por tutores que trabajan en espacios locales; se combina la asistencia individual con las sesiones grupales; está constituido por 12 módulos de aprendizaje e incluye un trabajo de tesis; el programa ofrece una formación educativa general que incluye desde técnicas de estudio y autoaprendizaje hasta desarrollo comunitario e investigación educativa; la carrera tiene un costo de 700 USD aproximadamente; el título es reconocido tanto en Europa como en Bolivia; los exámenes de los estudiantes son enviados para su corrección a la UNED de España.

Desde el aparato del Estado se for-

ma a los instructores comunitarios que trabajan simultáneamente con niños y jóvenes; es el caso ya mencionado del programa de la "postprimaria" (programa para completar la educación básica), que surge en 1996 como una experiencia piloto en el marco del CONAFE. Los instructores de esta institución se caracterizan por ser jóvenes egresados de la educación secundaria (equivale a nueve grados de escolaridad), con una edad promedio de 20 años, que preferentemente tuvieron experiencia en los cursos comunitarios de la misma institución. Los instructores viven en la comunidad y son apoyados por el CONAFE para permanecer en ella por tiempos prolongados (unos dos años) y al mismo tiempo continuar sus estudios. La formación de los instructores es congruente con el enfoque pedagógico del programa, de inserción comunitaria y orientado al estudio independiente. La formación consta de dos momentos: uno inicial, intensivo y otro continuo, que se lleva a cabo a través de un sistema de tutorías, desarrollado por asesores locales y apoyado por asesores del nivel central. La percepción de los asesores respecto de los formadores fue un tema polémico en el programa; en algunos casos los instructores percibieron que los asesores estaban demasiado alejados del programa como para cumplir su tarea de acompañamiento; en algunos estados los instructores de mejor formación comenzaron a cumplir funciones de asesores; en otros estados se ha creado la figura del asesor itinerante, recurriendo a instituciones locales como universidades. El funcionamiento del programa muestra que las funciones de educador o instructor ver-

sus formador o asesor pueden ser intercambiables; igualmente, que es interesante la articulación entre dos momentos de la formación en servicio, el inicial y continuo así como la relación entre la formación y el apoyo a la continuidad de estudios de los educadores.¹¹

Una estrategia frecuente en los programas estatales de formación en servicio es que están organizados en dos momentos: uno inicial o de inducción o iniciación en el programa y otro continuo o de actualización; esta estructura se presenta tanto en el programa de la postprimaria, arriba reseñado como en el INEA, donde existe un programa de implantación del nuevo modelo (MEVyT, ya citado), que forma a los asesores en un taller intensivo de 20 horas, seguido de talleres periódicos de actualización, tanto temáticos o referidos a los ejes y módulos del programa, como más generales, de reflexión desde la práctica.

En el caso de los programas de alfabetización también se observa esta tendencia a diferenciar entre un momento intensivo inicial y la capacitación en servicio; en el Plan Maestro de Alfabetización del Perú (Ministerio de Educación, 2002-2012) no sólo se mantienen estos dos momentos sino que la capacitación también está planteada como un proceso que involucra a distintos actores: por un lado, especialistas de la sede central y de regiones y otros profesionales y por otro, los promotores de la alfabetización. También en el Plan Maestro la capacitación se apoyará con materiales multimedia que promuevan el autoaprendizaje.

Otro mecanismo interesante de formación consiste en promover desde el Ministerio de Educación la participación

de los estudiantes de los Institutos Pedagógicos en los procesos de alfabetización, así como capacitar a maestros de colegios públicos y privados en torno de la alfabetización y la educación de adultos, como una manera de promover su formación como educadores polivalentes; una experiencia de este tipo se está desarrollando en ciudad de Guayaquil, Ecuador, involucrando a la División de Educación Popular Permanente del Ministerio de Educación y a colegios públicos y privados.

Un punto importante a destacar es que así como en los programas más escolarizados de la educación de adultos se observan avances en materia de formación, también en los programas innovadores la formación presenta tensiones y aspectos no resueltos; por un lado, se han hecho grandes avances en los programas más innovadores en términos de que la formación incluye a todos los tipos de educadores y se sustenta en la reflexión desde la práctica; pero al mismo tiempo se sigue formando con una lógica de formación en cascada, para preparar a los educadores como administradores de los programas.

El último tema a considerar son las articulaciones entre el Estado y la sociedad civil en el campo de la educación de adultos y cómo estas influyen en las modalidades de formación en servicio para los educadores de adultos. A modo de ejemplo, en el programa colombiano “Nariño: territorio libre de analfabetismo”, ha tenido lugar una concertación entre la Gobernación de Nariño y la sociedad civil, para planificar e implementar procesos continuos de alfabetización de adultos; el programa

¹¹ Cfr. E. Pick, Reporte Final del Estudio sobre la Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE, 1999.

ma busca incorporar a las comunidades, las familias y los educadores; igualmente se plantea formar educadores de adultos capaces de orientar y liderar procesos de formación y de acompañar a las comunidades en la búsqueda de soluciones educativas. Una de las propuestas en materia de formación consiste en crear una escuela de formación de educadores populares itinerante y equipada con alta tecnología. Desde el programa se destaca que la formación de los educadores de adultos debe considerar aspectos tales como: el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de generar en los estudiantes la autogestión del conocimiento, la capacidad de asumir el conflicto como una de las dimensiones de la realidad; en suma, un profesional capaz de actuar como investigador de su propia práctica.

3.1.2. La formación continua en servicio de las ONG

La formación en servicio que se realiza desde las ONG se diferencia significativamente de la formación en servicio que tiene lugar desde el aparato del estado. En primer lugar, las ONG conciben de otra manera la educación de adultos, como un proceso comunitario que permite el empoderamiento de las organizaciones y los sujetos. Además, las ONG trabajan principalmente en el campo de la educación para la ciudadanía, la salud y el medio ambiente; en algunos casos también desarrollan acciones de alfabetización; sin embargo, el campo de la educación para el trabajo con adultos suele estar poco transitado por éstas. Un punto a destacar es que en el

campo de las ONG la formación se abre a múltiples especializaciones en la práctica, que se articulan con el principio de formar líderes y formadores de las propias comunidades.

Muchos de los programas de las ONG trabajan en más de una subárea de la educación de adultos, buscan crear situaciones multiplicadoras en las comunidades y se interesan por la formación de líderes y promotores comunitarios. De alguna manera esto se acerca a los procesos de formación de formadores.

En este marco, los procesos de formación continua en servicio de educadores de las ONG están marcados por estas opciones. Aun más, los educadores populares que trabajan en las ONG son diferentes a los que trabajan en el sector gubernamental de la educación de adultos; se trata de educadores con compromiso político, que se reconocen más como militantes que como educadores y que asumen el papel de líderes comunitarios.

Otra experiencia a destacar son las escuelas de promotores o de líderes, que se orientan a formar por ejemplo autoridades municipales, miembros de organizaciones civiles, dirigentes de organizaciones sociales, agrupaciones y partidos políticos (tales como CESEM, Centro de Servicios Municipales "Heriberto Jara", México).

También GEM (Grupo Estudios de la Mujer), ONG de México, forma a mujeres como líderes comunitarias en temas tales como desarrollo sustentable con enfoque de género, acceso a la justicia para las mujeres, educación y cambio cultural con equidad y paz, y otros. El objetivo de la formación es fortalecer a los organismos de mujeres así como

multiplicar las posibilidades de actuación de las mujeres en sus espacios organizativos. La formación se realiza por proyectos (implican procesos largos de formación, de uno a tres años) o por demandas o solicitudes específicas por parte de grupos; en este último caso se realizan talleres en torno a 30 horas pedagógicas.

Las ONG también desarrollan acompañamiento de experiencias locales a través de talleres de formación (a modo de ejemplo, Centro Memorial Dr. Luther King, Cuba). Algunas ONG se dedican casi exclusivamente a la formación de dirigentes y promotores de ONG, asignándole importancia central a la práctica de la sistematización (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC, Guadalajara, estado de Jalisco).

Algunos programas de alfabetización y educación básica para adultos han sido también espacio de formación de los propios educadores así como un espacio de experimentación de propuestas pedagógicas y de estrategias didácticas; es el caso de Acción educativa, una ONG del Brasil. La línea de formación atiende tanto a educadores de programas gubernamentales como no gubernamentales; se organizan proyectos específicos dependiendo de la demanda y junto con los educadores; estos proyectos de formación se ubican tanto en el campo de la educación popular como del sistema público escolar. Desde esta institución se forma tanto a educadores como a administradores y otras figuras.

El programa de Alfabetización Solidaria de Brasil también se caracteriza por formar alfabetizadores de una manera interinstitucional y multiplicadora.

Alfabetización Solidaria es un programa conjunto del gobierno federal, los gobiernos estatales, la iniciativa privada y la sociedad civil, donde los llamados "ciudadanos solidarios" adoptan alumnos de los grandes centros urbanos. 204 universidades, encargadas de la ejecución pedagógica del programa en los municipios, asumen principalmente el proyecto de ejecución inicial, así como tareas de formación de alfabetizadores, seguimiento y evaluación; están involucrados 1500 profesores en todo el país, que actúan como voluntarios. Los alfabetizadores son miembros de la comunidad que se forman en las universidades y que, una vez capacitados, ingresan a la red de educadores de adultos de su municipio. En cada módulo de aprendizaje se produce una renovación de los alfabetizadores, posibilitando la capacitación de otras personas de la comunidad, que muchas veces son absorbidas por la red oficial de enseñanza y devienen líderes comunitarios. El modelo favorece la multiplicación de esfuerzos y fortalece la descentralización y el desarrollo de las organizaciones civiles.

Las experiencias reseñadas de formación de alfabetizadores ponen de manifiesto la relación estrecha entre el modelo de educación de adultos y el modelo de formación.

3.2. La formación continua abierta

Los programas de formación continua abierta se caracterizan por su gran diversidad en términos del tipo de instituciones que lo ofrecen, orientación, te-

mática y nivel de especialización. El lugar desde donde se ofrecen en su casi totalidad los programas de formación continua son las universidades —públicas y privadas— y el CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), organismo internacional dedicado exclusivamente a la formación de educadores de adultos. Los programas transitan desde las especializaciones y los diplomados a los profesorados y las maestrías; sólo una universidad ofrece un programa de doctorado (Universidad Federal de Paraíba). En todos los programas identificados se establece como requisito de escolaridad la licenciatura, con la excepción de los cursos de extensión en educación de adultos que ofrece la Universidad Federal de Pernambuco.

Sin embargo, aparecen instituciones nuevas que hacen formación continua; a modo de ejemplo, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México cuenta con un Programa de Multihabilidades para capacitar en oficios específicos a los instructores de la educación para el trabajo; junto con la formación específica se ofrece capacitación pedagógica; esta formación los transforma en instructores acreditados ante la dependencia. También la Secretaría forma mediante cursos intensivos facilitadores en el campo del desarrollo humano.

En una de las universidades (Universidad Federal de Pernambuco) el programa de especialización se realiza especialmente para los maestros del sistema municipal de educación, que trabajan con jóvenes y adultos en el sistema escolarizado. Es interesante destacar que en el caso de esta universi-

dad brasileña el programa se organiza desde un núcleo de investigación, enseñanza y educación popular, que se pone al servicio de la educación de adultos. Además de la especialización (360 horas), pensada para maestros con licenciatura, la universidad ofrece cursos de extensión universitaria en el campo de la educación de adultos (80 a 40 horas) para aquellos maestros que quieren apoyo en algunos aspectos de su práctica pedagógica; a diferencia del programa de especialización, estos cursos no cuentan con certificación. Una situación similar se presenta en la Universidad de Paraíba, que ofrece formación inicial (curso de pedagogía con un tronco común seguido de habilidades específicas incluyendo educación de jóvenes y adultos) y formación continua, a través de un programa de posgrado en educación popular que incluye especialización, maestría y doctorado, así como una formación inicial y en servicio para profesores alfabetizadores que trabajan alfabetizando a obreros de la industria de la construcción. En este tipo de universidades, el trabajo con los adultos en proyectos orientados por enfoques de educación popular nutre los procesos educativos de la formación continua, y viceversa.

También desde las universidades se ha promovido la participación de los estudiantes de educación en programas de alfabetización, como parte de su servicio social en las carreras respectivas (Universidad de Luján, Universidad de Buenos Aires, Argentina).

Es interesante destacar que las universidades que ofrecen programas de formación continua para los educadores de adultos también suelen tener tra-

bajos de investigación en este campo, desarrollan acciones educativas con adultos en las comunidades o cuentan con un desarrollo teórico en el campo de la educación popular.

La duración de estos cursos de posgrado es altamente variable; oscila en el caso del CREFAL desde talleres de una semana con 40 horas pedagógicas, a diplomados con unas 160 a 200 horas; en el caso de un diplomado a distancia de la UPN, la duración se eleva a nueve meses, con 210 horas pedagógicas; la especialización de la Universidad Federal de Pernambuco tiene una duración de 360 horas; en el caso de las maestrías, los diplomados o los profesorado, de dos a tres años; finalmente, el doctorado propone un camino curricular de tres años.

Las universidades ofrecen en su mayoría programas de formación inicial y de formación continua abierta en forma simultánea; es el caso de la Universidad Federal de Paraíba, la Multiuniversidad Franciscana de América Latina, la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) de México. Sin duda crear "sistemas de programas" fortalece la oferta de formación. La combinación más frecuente es licenciatura seguida de maestría; sin embargo, la UPN México ha hecho un diseño modular ingenioso; cuenta con dos licenciaturas (una en educación de adultos y otra en intervención educativa, donde adultos es mención), y una de ellas, la de educación de adultos, puede transformarse en una oferta de formación continua abierta, ya que cada semestre de la licenciatura se puede ofrecer como un diplomado independiente, cuyo nombre va cambiando, de acuerdo con los temas y ejes que se

adoptan en cada semestre; a partir de la licenciatura se pueden generar seis diplomados independientes, estos a su vez se pueden acreditar para la licenciatura.¹² Hasta la fecha sólo se ha puesto en marcha el diplomado correspondiente al primer semestre de la licenciatura.

También el CREFAL cuenta con una oferta múltiple de formación continua abierta, que permite la continuación de aprendizajes y el retorno de los participantes, con propuestas donde progresivamente se busca la articulación con instituciones y con acciones de investigación. En la actualidad, ofrece diplomados de un mes de duración, con una duración variable de 160 a 200 horas pedagógicas y cursos, talleres y seminarios de una semana, con 40 horas pedagógicas; la flexibilidad curricular se expresa, además, en el hecho de que la participación en los diplomados puede realizarse por dos vías: por módulo (uno o más) o por diplomado completo; además el CREFAL (junto con el ILCE) ofrece una maestría en comunicación y tecnologías educativas, de dos años de duración, que no cuenta con especialización en educación de adultos. El reto del CREFAL desde su fundación (1951) como organismo internacional, ha sido liberarse del esquema de una escuela de posgrado, que ofrece una oferta fija de cursos de libre inscripción, a título individual.

En este campo de la formación continua abierta se observa una mayor tendencia a la especialización; ya no se forma en educación de adultos sino en temáticas específicas, tales como administración en educación de adultos, enseñanza de nivel medio de adultos, edu-

¹² Los semestres séptimo y octavo de la licenciatura están destinados a elaborar el proyecto de titulación, consecuentemente no dan lugar a diplomados.

cación popular, problemáticas y áreas de intervención en la educación de personas jóvenes y adultas, educación indígena, calidad, educación a distancia, alfabetización, educación y desarrollo sustentable, formación docente, etc. Además cuenta con una larga tradición en los talleres de sistematización de la práctica educativa, investigación y formación de educadores.

La oferta de formación continua abierta se orienta principalmente a formar educadores o profesionales de otras áreas de las ciencias sociales; sin embargo, la población objetivo son fundamentalmente los educadores. El Diplomado de la UPN, México, marca una diferencia, ya que está pensado para formar “formadores”, entendiéndose por tales a profesores de la misma universidad interesados en fortalecer el campo de la educación de adultos en los espacios locales en los cuales se desempeñan.

El CREFAL, por su parte, forma tanto a educadores de adultos como a formadores y administradores de la modalidad; además forma a educadores y administradores del sistema educativo regular, que se acercan a la Institución interesados en temáticas como sistematización, investigación educativa, gestión, educación y desarrollo sustentable, y otras, que no son privativas de la educación de adultos. También participan en CREFAL otros educadores del sistema educativo regular, porque les interesa saber de la educación de adultos para formar a otros educadores del sistema educativo regular o para trabajar en grupo con sus compañeros del área en que se desempeñan, que son “adultos”, en una concepción amplia del tér-

mino. De allí que en los últimos años se ha ido gestando en CREFAL, a partir de su propia práctica como centro formador, una definición ampliada de lo que es la educación de adultos, pensada más para el conjunto de las actividades con jóvenes y adultos y sin circunscribirla a la concepción más arraigada, asociada con los grupos sociales marginados.

La mayoría de los programas de formación continua abierta son presenciales; por el contrario, el diplomado de la UPN opera a distancia e incluye apoyo con materiales y otros medios como programas de televisión, trabajo individual y en grupos de estudio. En este diplomado se combina la modalidad de educación a distancia con un enfoque pedagógico centrado en la reflexión de la práctica educativa y un peso importante asignado a la investigación y la sistematización. El CREFAL, por su parte ofrece mayoritariamente diplomados presenciales pero existen algunos semipresenciales, combinando espacios virtuales (foro y materiales en línea) con teleconferencias y espacios presenciales intensivos; fue el caso por ejemplo del Diplomado en Elaboración de Materiales Virtuales, realizado en convenio con el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2002), que tuvo una duración de cuatro meses, con un periodo final de una semana para producir en forma definitiva los materiales digitales. De igual modo, el Diplomado de Sistematización Educativa, en convenio con el CRENO (Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca, 2004), contó con un foro virtual de acompañamiento a todo el proceso. Lo interesante de este diplomado es que se

realizó a nivel local (Oaxaca), participaron formadores de once escuelas normales del estado, contó con un equipo docente interdisciplinario del CREFAL constituido como grupo de trabajo permanente, combinó momentos presenciales con el foro virtual y se realizó conforme a lo previsto, ya que las cuatro semanas intensivas presenciales se ubicaron a lo largo de seis meses de aprendizaje durante los cuales los participantes elaboraron proyectos de sistematización y ensayos acerca de sus aprendizajes.

Uno de los programas, el diplomado de la UPN, cuenta con una innovación importante: está diseñado a partir de competencias profesionales y busca promover el trabajo en equipo y la autorresponsabilidad. Otros de los programas han diseñado su tarea siguiendo una lógica por disciplinas y diferenciando entre formación general y específica o referida a la educación de adultos. La reflexión desde la práctica y la sistematización de la experiencia a través de la escritura, son componentes de una parte significativa de la oferta de formación continua abierta. Igualmente, tiene fuerte presencia el enfoque de la educación popular.

Todos los diplomados del CREFAL culminan con la realización de proyectos individuales o grupales de investigación, sistematización, desarrollo de materiales y otros. Igualmente, los programas de maestría, especializaciones, doctorados y otros de las universidades deben cumplir con la confección de trabajos de tesis o proyectos de sistematización.

El diplomado a distancia de la UPN permite observar las ventajas de este

tipo de modalidad; en efecto, se ofrece a nivel nacional, en 32 sedes de la UPN y en la Escuela Nacional de Educadoras, localizadas en 21 estados del país; cuenta con una mayor cobertura (250 alumnos en el último semestre) y con una disposición a flexibilizar los requisitos de ingreso; en efecto, se hace referencia a que en el futuro se piensa abrir la carrera a educadores en servicio que cuenten sólo con bachillerato.

Es interesante observar cómo algunas de las instituciones que ofrecen programas de formación continua abierta están permanentemente en proceso de redefinir su oferta y de crear sistemas modulares. Es el caso de la UPN de México, que ha modificado su oferta en formación para educadores de adultos. En el pasado ofreció una Maestría en Educación de Adultos, que se impartió a dos generaciones, con una modalidad de un día a la semana, ocho horas diarias, durante dos años. Para volver a ofrecerla, la institución hace referencia a que es necesario evaluarla, así como elevar el nivel de formación de los docentes que impartían el programa. También la UPN ofreció una Especialización en Formación de Educadores de Adultos, que impartió a 10 generaciones, mediante una modalidad semiescolarizada, en sesiones semanales de ocho horas, con un año de duración. A estos programas se unen los otros tres que están vigentes en la actualidad: la Licenciatura en Intervención Educativa, con un área específica en Educación de Adultos, la Licenciatura en Educación de Adultos y el Diplomado en Educación de Adultos, que es una variante modular de la anterior.

Se observa que las universidades

flexibilizan sus programas tanto en términos de espacio como de tiempo y de las modalidades pedagógicas; a modo de ejemplo, mientras algunas instituciones cuentan con un alcance nacional, otras realizan experiencias acotadas, que luego someten a evaluación; igualmente, las instituciones reducen el tiempo de los programas de posgrado de dos a un año, o de un estructura escolarizada de asistencia diaria a una menos exigente para el estudiante, de un día o dos a la semana. El CREFAL por su parte realizaba en los primeros años de su creación¹³ talleres intensivos de 18 meses, posteriormente los redujo a seis meses y finalmente a talleres o diplomados presenciales de un mes, en los que se puede también participar módulo a módulo. Al mismo tiempo, cuenta desde el año 2001 con la maestría en comunicación y tecnologías educativas, de dos años de duración, que en la actualidad se está ofreciendo por segunda vez.

Una hipótesis que se infiere de la información disponible en relación con la escasa demanda por formación abierta continua en el campo de la educación de adultos, es que los programas incorporan escasamente a los educadores de adultos, que trabajan en las escuelas, en los círculos, en los programas abiertos de educación de adultos o en otros proyectos, mientras se orientan hacia otros grupos, como docentes intermedios, planificadores, coordinadores de programas. En el mismo sentido, predominan estilos de administración de los programas que no contribuyen a que se incorporen los educadores de adultos, por ejemplo, se realizan en las capitales de los estados, con

una modalidad de cursos fijos o con componentes a distancia virtuales, aun cuando sus potenciales participantes no tienen acceso a la computadora. De este modo, nos animamos a conjeturar que la demanda social podría crecer si la oferta de programas de formación continua abierta se reorientara hacia los educadores de adultos y sus intereses, se desarrollara en mayor grado a nivel local y adoptara enfoques de aprendizaje del estilo de “reflexión desde la práctica y sistematización” que recuperaran la experiencia de los participantes y buscaran la producción de conocimiento en el marco de comunidades de educadores.

La tendencia ya señalada acerca de que la formación continua abierta se especializa en temáticas específicas, se integra con el hecho de que desde el punto de vista de la acreditación, las instituciones de formación continua abierta evalúan y certifican sus programas en forma independiente.

Todos los programas de formación continua “abierta”, como su nombre lo pone de manifiesto, están disponibles o son abiertos al público en general y el acceso se realiza como una acción individual. Además, una parte importante de los programas requieren de un pago por matrícula, aun cuando en algunos de ellos existen programas de becas. Estos factores asignan al campo una gran vulnerabilidad. A partir de los antecedentes reseñados, todo parece indicar que este es un campo aun menos regulado que el de la formación inicial, donde el estado no tiene participación alguna.

En la formación continua abierta para los educadores de adultos se hace presente la misma tendencia que para la

¹³ El CREFAL inició sus tareas en 1951. En los primeros años de la década del 50 se ofrecieron talleres intensivos de 18 meses, de los cuales el último semestre era para realizar un proyecto con trabajo de campo.

formación inicial: cierre de carreras en nombre de la no rentabilidad. A modo de ejemplo, en Chile se cierra a mediados de los noventa la mención en educación de adultos que ofrecía la Maestría en Educación de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, universidad pedagógica); en México se cierra un programa de maestría de la Escuela Normal Superior de Michoacán (ahora Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación) que incluía varias especialidades, entre ellas la educación de adultos.

Finalmente, un punto importante a analizar es que del total de instituciones que constituyen el campo de la formación continua abierta, sólo una, el CREFAL, es una institución destinada a la formación en el campo de la educación de adultos. Desde su creación tuvo el mandato institucional de hacerse cargo de la formación de los formadores de educadores de adultos, enmarcado en los primeros años por el enfoque de la educación fundamental. En la práctica, sin embargo, se ha dedicado a formar tanto formadores como educadores de adultos, y también a educadores del sistema educativo regular. La historia del CREFAL sintetiza la historia de la educación de adultos en América Latina. Orientado en sus orígenes por una perspectiva humanista, que recuperaba toda la tradición de la educación rural, planteado como un proyecto tripartito de la UNESCO, la OEA y el gobierno de México, el CREFAL fue capaz de sintetizar una perspectiva continental con un enfoque interdisciplinario y participativo, trabajando con las comunidades locales. La alfabetización funcional y todo el peso de la educación desarrollista en

los sesenta, fueron alejándolo gradualmente de esa tradición más libertaria que escolarizada. Sin embargo, el CREFAL fue un espacio de experimentación muy cercano a la educación popular en los ochenta y contribuyó a legitimar la práctica de la sistematización educativa en forma continua hasta la fecha. Los años noventa, cuando los procesos de modernización educativa se fortalecieron y enraizaron la lógica de la racionalidad instrumental, fueron el punto máximo de la crisis para la educación de adultos en América Latina y para el propio CREFAL, en términos del alcance y sentido de sus acciones. En consecuencia, se transformó paulatinamente en un centro de enseñanza antes que de experimentación e investigación, una institución de formación continua abierta orientada principalmente a participantes mexicanos, con una lógica de escuela de postítulo y en la cual empezaron a participar en mayor grado formadores y administradores del sistema educativo regular. Las evaluaciones realizadas hacen referencia a la necesidad de crear un nuevo proyecto, que recupere su especificidad en torno a la problemática de los adultos, la visión continental de la educación y al mismo tiempo desenvuelva en plenitud una teoría y una práctica donde confluyan desde Paulo Freire y la educación popular hasta las contribuciones más significativas de la pedagogía, las ciencias sociales y la filosofía. Un proyecto donde se pueda integrar en forma permanente la investigación y la formación así como las peticiones de las comunidades con una visión educativa y política que sea universal sin ser abstracta. Esto requiere reinstalarse en redes institucionales,

nucleadas en torno de un trabajo específico. La coordinación de un proyecto de formación para América Latina, acompañado de procesos de investigación, puede ser la ventana de oportunidad para los próximos años. Un tema para la reflexión es acerca del modelo educativo que tendría que gestarse en CREFAL hacia el futuro; sin duda, la organización en torno de un núcleo de investigación, experimentación y enseñanza, como se está haciendo en algunas universidades, se constituiría en un punto de partida altamente promisorio.

La oferta de formación continua en el campo de la educación de adultos es parte de la oferta de formación continua en educación en general y ésta a su vez de la educación continua en todos los campos y disciplinas, entendiendo por tal toda la oferta que se inscribe en el principio del aprendizaje permanente en todos los campos del saber (desde cursos breves sin acreditación ni pre-requisitos hasta doctorados).

El campo de la educación continua es tan diverso como escasamente sistematizado e investigado. A nivel de Amé-

rica Latina ha tenido lugar un crecimiento acelerado de programas de posgrado que son parte de la educación continua. En la práctica, la educación continua se ha conformado principalmente como una oferta para los sectores de alta escolaridad. El campo de la educación no ha sido ajeno a esta proliferación de “educación continua de élite”, que ofrece especializaciones, maestrías y doctorados en educación; sin embargo, los temas educativos centrales se mueven en torno de la administración, la gestión, la planificación, la evaluación o el currículo; la formación continua en educación de adultos sigue siendo minoría al interior de la oferta de formación educativa continua.

A partir de estas reflexiones es necesario preguntarse quiénes participan en la formación continua para la educación de adultos; sin duda la mayoría de los educadores de adultos que trabajan han participado en programas de formación en servicio; el punto es determinar cuántos de ellos han sido parte además de programas de formación continua y/o de formación inicial.

CAPÍTULO IV. Hacia dónde vamos

Los antecedentes reseñados confirman que la formación de los educadores de adultos es un ámbito marginal, que está lejos de constituirse como un subsistema de formación o como un lugar organizado según una estructura de redes y comunidades de aprendizaje. Igualmente, los programas de la formación inicial y la formación continua de estos educadores se encuentran separados entre sí. Sin embargo, han tenido lugar algunos procesos de articulación entre ambos, así como existen algunos programas alternativos y consolidados de formación de educadores de adultos. En términos de articulación son interesantes los acuerdos entre organismos ejecutores de la educación de adultos y universidades, para desarrollar programas de formación continua en servicio. Igualmente destacan las articulaciones entre formación inicial y formación continua al interior de una misma institución, y de ambas con la investigación y con programas innovadores de educación de adultos.

La revisión de los programas nos confirma una vez más la fragilidad de las categorías de “formación inicial” y “formación continua”; en efecto, algunos programas están a medio camino entre las dos categorías, ya que implican una habilitación profesional básica y un cambio en su condición inicial, y al mismo tiempo se ofrecen para personas que quieren trabajar o trabajan como educadores de adultos, independientemente de su situación laboral (en servicio o desempleado), y de su formación inicial (con o sin formación inicial pedagógica). Igualmente, se observa que la denominada “formación continua” es un conjunto de programas vividos como

discontinuos desde los participantes y organizados de la misma manera desde las instituciones que los ofrecen. A esto se unen los efectos de las condiciones de trabajo en la formación continua; a modo de ejemplo, en el caso de México, los educadores voluntarios presentan una alta rotación laboral, debido a los escasos incentivos económicos y a las características mismas de los talleres iniciales de inducción o implantación, que por su orientación instrumental, centrada en los aspectos de administración del currículo, alejan a los futuros educadores. Esto implica, desde el punto de vista institucional, “tirar la capacitación por la ventana”, y desde el punto de vista de los educadores, una imposibilidad de anclar los aprendizajes y orientarse hacia una formación permanente.

También se confirma que, cuando la formación se inscribe en instituciones ejecutoras de la educación de adultos, cuanto más abierto es el programa de educación de adultos, existen más probabilidades de que la formación sea innovadora y se libere de los esquemas escolarizados. Igualmente, los lugares más propicios para la formación continua son aquellas universidades o instituciones que han logrado constituirse como espacios de investigación, experimentación y formación.

Cambios significativos en la formación de educadores sólo son posibles si se cambia la educación de adultos y sus límites. Al mismo tiempo, la educación de adultos necesita, para transformarse, de educadores comprometidos con la transformación social y las concepciones del aprendizaje como proceso colectivo de construcción de conocimiento.

Una tendencia importante es que, mientras los programas de formación de las ONG se estructuran a partir de una investigación y lectura de la práctica de los participantes, en los programas de formación en servicio del estado, se parte de un modelo relativamente homogéneo de formación que “se aplica” a la realidad. En el primer caso, el núcleo de la formación son los grupos o comunidades de educadores, en el segundo, los educadores considerados a título individual. Igualmente, mientras en las ONG la formación se estructura a partir de “áreas o temas emergentes”, en el caso de los programas del estado, existe una tendencia a trabajar en términos de temas escolarizados, que permitan al educador formarse para aplicar y administrar un currículo de educación de adultos, igualmente organizado por asignaturas; esto sucede aun cuando el currículo de la educación de adultos esté organizado por ejes y temas de interés; la palabra clave es formación “preestablecida” por oposición a emergente. La reflexión y la sistematización de la práctica, a partir de compartir experiencias, es un estilo propio de las ONG y de algunas universidades, aun cuando también existen intentos aislados desde el aparato del estado. De allí que sólo en el campo de las ONG y de las universidades se observa un esfuerzo consciente y predominante por desarrollar procesos de formación a partir de recuperar y potenciar los conocimientos de los educadores.

Las políticas de formación de educadores de adultos no están explicitadas en los planes nacionales o programas de desarrollo social y educativo de la mayoría de los países. En este sentido,

el Estado ha estado ausente de este campo. Una excepción sin duda la constituye el programa de Alfabetización Solidaria, que fue convocado desde el Estado, con una convocatoria amplia a las universidades, la iniciativa privada y la sociedad civil. Lo interesante es que este programa es de alfabetización, donde la formación ingresa como un componente y no como el propósito central.

Las iniciativas que se identifican en las universidades se han originado más en personas o grupos de educadores de adultos e investigadores del campo que en políticas institucionales. Una de las posibles causas del poco eco que tiene la formación inicial —y que resulta como un círculo vicioso— es que no solamente el Estado no ha garantizado oportunidades de formación sino también que tampoco ha garantizado oportunidades de desarrollo profesional para los que decidan formarse en el campo de la formación inicial.

En los organismos gubernamentales ejecutores de la educación de adultos, merece destacarse el cuestionamiento a la formación en cascada junto con la búsqueda de nuevas modalidades de formación en servicio, orientadas hacia la reflexión desde la práctica, el principio de aprender haciendo y el trabajo en colectivos, en la perspectiva de la formación permanente. Sin embargo, si bien se han iniciado estos importantes procesos de cambio en la formación, ésta sigue siendo secundaria en el conjunto de las acciones, y subordinada al currículo y su administración. Igualmente, el gasto asignado a la formación es marginal en el conjunto del gasto de las instituciones. En el campo de las ONG es donde se observa

mayor claridad acerca del carácter estratégico de la formación de los educadores, en tanto hace posible la constitución de líderes comunitarios y de grupos organizados que recuperan su palabra.

En términos de los educadores que participan en los programas, se observa que: a) las oportunidades de formación se orientan principalmente hacia los educadores de adultos en servicio; de ahí que las posibilidades de ingresar al campo resulten poco visibles desde fuera; b) en algunos países el personal voluntario del sector gubernamental es el que cuenta en mayor grado con oportunidades de formación de corto plazo y de carácter instrumental, que son más parte de los “deberes” de la función que espacios de libre elección; c) por el contrario, los educadores de adultos titulados cuentan con mayores probabilidades de acceso a la formación continua. La formación sigue la distribución desigual del capital simbólico formal con que cuentan los educadores. Nuevamente, no se han creado espacios comunes para educadores de adultos con orígenes y desarrollos altamente diferenciados.

Asimismo, la formación se orienta principalmente hacia los educadores que trabajan coordinando en forma directa grupos de aprendizaje de adultos, mientras unos pocos programas están pensados para la formación de formadores o hacia el conjunto de las figuras que participan en el proceso. Si bien sigue dando vueltas el concepto de “educador polivalente”, en la práctica esta formación no se realiza; además, los especialistas están conscientes de que la formación polivalente sólo es posible

para personas que cuentan con altos niveles de escolaridad; en consecuencia, plantearse estos perfiles para educadores comunitarios puede ser una manera más de establecer “objetivos imposibles”.

Un punto central que hemos omitido en este estudio son las condiciones de trabajo y salario de los educadores, así como su impacto en los procesos de formación. Dada la situación de inclusión excluyente que caracteriza a América Latina, los educadores son uno de los grupos sociales más amenazados por las políticas neoliberales, especialmente cuando son personal voluntario no sindicalizado ni organizado. Los gobiernos están más dispuestos a invertir en formación que en salarios. Muchas veces se han justificado las dificultades de la educación de adultos para mejorar su calidad y cobertura apelando a la falta de formación de los educadores, como si esta fuera una responsabilidad de tipo individual. Aun más, la política de profesionalización ha consistido en generar procesos de formación para satisfacer los requerimientos de la operación y administración curricular. Queda aquí una gran tarea pendiente: sensibilizar a los gobiernos en torno del papel clave del educador en los procesos educativos, así como acerca de la impostergabilidad de crear oportunidades de formación permanentes, abiertas y participativas desde el Estado, y de garantizar condiciones adecuadas de trabajo y salario. La ausencia de políticas en este sentido compromete la concepción misma de educación pública y de lo público en la vida social.

La creación de un consorcio institu-

cional que se haga cargo de la formación de los educadores de adultos, se presenta como una tarea necesaria y largamente dilatada. Igualmente la construcción de un espacio o proyecto de formación y acreditación de educadores y formadores a nivel de América Latina, con la participación progresiva de los países miembros.

Desde el proyecto regional podría experimentarse en torno a nuevos modelos de formación-investigación; sin embargo es necesario acercarse a la formación a los educadores, con una lógica diferente a “llevar” los programas. Antes bien, la tarea es construir programas específicos y diversificados con los educadores y desde sus problemáticas. Una de las responsabilidades del proyecto sería garantizar una formación inicial a todos los educadores de adultos, diferente de acuerdo con sus inscripciones institucionales y al mismo tiempo con elementos comunes. Una formación más centrada en el aprendizaje que en la acreditación, en la cual la acreditación sea el signo del reconocimiento al trabajo realizado y no un fin en sí mismo. Una institucionalidad abierta, colectiva, que busca multiplicar esfuerzos y en proceso permanente de aprendizaje, para que los educadores recuperen su condición de sujetos a partir de recuperar su palabra. Una formación que, al igual que la educación de adultos, se inscriba en los movimientos sociales emergentes y donde los educadores aprendan a partir de hacer, convivir y compartir.

Al pensar en un proyecto de formación de nivel regional no estamos haciendo referencia a una propuesta gestada desde arriba, a la cual se adhieren instituciones que en la práctica siguen

trabajando en forma aislada o que están interesadas en incorporarse para ampliar su espacio de “reclutamiento” y dominio. Antes bien, estamos pensando en un proyecto con minúscula, sin nombre que lo identifique, que se organiza progresivamente a partir de trabajos a nivel local. El cineasta camboyano Rithy Panh, que se nombra a sí mismo como “agrimensor de memorias”, declara que: “contrario a lo que había creído al principio, volver a vivir es también reconquistar la palabra y la memoria”,¹⁴ agregando que su tarea es testimoniar y escuchar, que la memoria debe ser un punto de referencia, sin incurrir ni en la banalización ni en la complacencia. Define su producción como un cuestionamiento antes que como una respuesta o una demostración. Lo opuesto a guardar silencio.

El campo de estudio al cual está referido este texto —la formación de los educadores de adultos—, se presenta en una primera lectura como lejano y menor o poco importante respecto del “tema” que compromete a Panh, el genocidio camboyano. Sin embargo, este texto se inscribe en la misma intencionalidad: ser testigo para que las personas que trabajan en la educación de adultos se reconozcan en él. Hacer memoria permite renacer o volver a nacer a quien recuerda. Los educadores de adultos y las personas que trabajamos de distinta forma en la educación de adultos necesitamos recordar quiénes somos y hacer este ejercicio de la memoria como colectivo. Y en una segunda mirada, al hacer memoria de que la educación de adultos ha estado condenada al silencio y ha sido puesta al margen de las políticas públicas, debemos

¹⁴ “Rithy Panh. El agrimensor de memorias”, en *La Jornada semanal*, núm. 509, 5 de diciembre de 2004, México. Cineasta camboyano que filmó el genocidio del régimen khmer.

reconocer que también ella ha estado sujeta a formas menos visibles de genocidio. En efecto, la marginalización de la educación de adultos ha tenido lugar cuando en América Latina su presencia resulta cada vez más necesaria, ya que millones de personas adultas no han completado la educación básica o se declaran “analfabetas”.

La tarea consiste en buscar nuevas modalidades cooperativas de formación, donde se propicie tanto el trabajo interinstitucional real como las comunidades de producción de conocimiento a través de procesos de sistematización de la experiencia. La formación puesta al servicio de la crítica, entendiendo por tal no sólo la búsqueda de alternativas frente a lo instituido sino la capacidad de decir “no me dejen gobernar”, la rebelión contra el dogma o las verdades establecidas por la autoridad, para abrirnos a nuevas formas de búsqueda y descubrimiento. Para Foucault (2003: 11), la crítica tiene la función de la desujeción respecto de la política de la verdad.¹⁵ Promover políticas de la memoria, lo opuesto a políticas de la verdad, para los educadores de adultos es posibilitar que recuperen su condición de sujetos, al reconocerse en su práctica y en su resonancia social.

Bibliografía

Investigaciones

- Aguilar Ramírez, Miriam (2002), *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA*. Tesis doctoral.
- Campero Cuenca, Carmen; Mercedes Suárez Rodríguez, y Laura Archer Curiel (2003), *Problemática de las y los Educadores de Adultos*. Capítulo 6 del Informe final de COME, México.
- Campero Cuenca, Carmen (2002), *Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia*. Tesis de maestría en Educación de Adultos. UPN, México.
- Costa, Marta Elena (1996), *Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones*, Vol. III, La formación docente para la educación de adultos. Ministerio de Cultura y Educación, R. Argentina, Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente, noviembre de 1996, Informe final de investigación.
- Madrigal, Juan José (2002), “Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo”, en: *Fenix, Revista Perambucana de Educación Popular y Educación de Adultos*, NUPEP, Año 1, Núm. 0, enero-diciembre 2002.
- Méndez Puga, Ana María (2001), *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores/as de las personas jóvenes y adultas en contextos de exclusión*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia (en proceso de publicación).
- Messina, Graciela (1993), *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, REDALF.

¹⁵ M. Foucault, “¿Qué es la crítica?”, en: *Sobre la ilustración*, Madrid, Tecnos, 2003.

- (1999), “Investigación en o investigación acerca de la Formación Docente: un estado del arte en los 90”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 19, pp.145-207.
- (1997), “Cómo se forman los maestros en América Latina”, en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Núm. 43, 1997, UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.
- Vaillant, Denise (2002), *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.
- Documentos generales/
Sistematizaciones de prácticas*
- Braslavsky, Cecilia (2001), *Los formadores de Jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Oficina Internacional de Educación UNESCO, Uruguay.
- Calderón López Velarde, Jaime Rogelio (1996), *Política y modelo de educación de adultos en Andalucía, España y Michoacán, México*. Tesis doctoral.
- Campero Cuenca, Carmen (comp.) (1999), *INEA- UPN Recuperando experiencias para construir nuevos caminos*. Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos. México.
- (2001), “Presente y futuro de la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 31, No. 3, pp. 79-101.
- Carreón Sierra, Tomás (2000), *Formación y actualización de docentes hacia el siglo XXI*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Cervera de Leone, María Soledad et al. (1996), *Investigación cooperativa, una alternativa para el desarrollo profesional docente: situación del perfeccionamiento docente en la Provincia de Tucumán*. Tucumán, Argentina: UNT, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 55 p.
- Davini, Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, Cayetano y Ana Pagano (1999), “La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos de la Provincia del Chubut (Argentina)”, en: *Lecturas para curso-taller “Diseño de programas de formación de educadores en educación de personas jóvenes y adultas”* realizado del 16 al 27 de agosto de 1999, en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Pátzcuaro, México.
- De Lella, Cayetano (1988), “La capacitación de los agentes de educación de adultos”, en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA-CREFAL, Vol. 11, Núm. 2, Pátzcuaro, Mich., México.
- Foucault, Michel (2003), “¿Qué es la crítica?”, en *Sobre la ilustración*, Madrid: Tecnos.
- Hernández A., Álvaro, et al. (1994), *Proyecto de capacitación en el campo metodológico, conceptual y operativo de la EDA dirigido a personal involucrado en el desarrollo del plan de estudios de educación para jóvenes y adultos: documento preliminar*.

- San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA (2000), *Formación de formadores*. México, INEA. México: LIMUSA-Noriega Editores, 357 p., Vol. 5.
- Landaverde, Manuel, et al. (2000), *Sistematización de la experiencia de formación docente de maestros y maestras populares de las comunidades rurales de Chalatenango*. San Salvador, El Salvador: CIDEP: Asociación Intersectorial para el Desarrollo Económico y el Progreso Social, 43 p.
- La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. CEAAL, Núm. 17, I/2000.
- Madrigal, María Antonieta (1991), "La formación de educadores de adultos: una problemática no resuelta en la región", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA-CREFAL, Vol. 14, Núm. 1, Pátzcuaro, Mich., México.
- Marchán Amorozo, Francisco (1994), *Proyecto piloto de formación y capacitación de educadores populares de la provincia de Chimborazo, República del Ecuador - Sudamérica*. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL.
- Medina Rivilla, Antonio y Concha Domínguez (1995), *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas: el profesional de la educación de adultos*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas, 267 p.
- Medina Rivilla, Antonio (1995), *Formación de educadores de personas adultas*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 299 p.
- (1999), "Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa base de la transformación integral de la comarca", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Núm. 1-2-3, 1999, pp. 61-92.
- Messina, Graciela y Humberto Quiceno (2002), *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Evaluación Internacional. Bogotá, UPN, Expedición, Núm. 6, junio de 2002.
- Messina, Graciela (2002), *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas. El camino de la reflexión desde la práctica*. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL, (Cátedra Jaime Torres Bodet).
- (2003), "Educadores de adultos. Acerca del proceso de su formación", en revista *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, Primavera 2003, Vol. 1, Núm. 4, CREFAL.
- Marroquín, Ermilo (2004), "La formación de educadores: el debate internacional", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Núm. 1, 2004, Pátzcuaro, Mich., México.
- Núñez, Carlos, et al. (1990), *Desde adentro: la Educación Popular vista por sus practicantes*. Santiago de Chile, CEAAL, 140 p.
- (1993), *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL, 203 p.
- Osorio, Jorge y José Rivero (1996), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*. UNESCO-CEAAL-TAREA.
- Pagano, Ana y Lidia Rodríguez (1995), *Instituto de Estudios y Acción Social. Programa de transformación de la formación docente: formación de docentes de adultos*. Orientaciones.

- Buenos Aires, Argentina: IDEAS.
- Pascual K., Enrique (1999), "Informe de la formación de profesores de pre y postgrado desde las instituciones formadoras más importantes en América Latina", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 19, pp. 229-269.
- Pipkin, Mabel (1997), *Formación docente con los maestros. Un lugar posible*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.
- Richard, Nelly (ed.) (2000), *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago, Chile: Ed. Cuarto Propio.
- Rivas, Jorge (2003), "¿Volver a la educación fundamental? La agenda fundacional", en: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, CREFAL, Núm. 2, Pátzcuaro, Mich., México.
- Sandoval Osorio, Sandra (comp.) (2001), *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*, Tomo 1. UPN, Bogotá, Colombia, pp. 185-200.
- Torres, Alfonso (2000), "La sistematización desde la perspectiva interpretativa", en *Aportes*, Núm. 44, Bogotá, Dimensión educativa.
- Trilla Bernet, Jaume (1993), *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, España: Anthropos-UPN, 220 p.
- UNESCO Santiago (2001), *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO Santiago.
- Usher, Robin y Ian Bryant (1997), *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Ed. Morata.
- Vella, Jane (1996), "Capacitación de capacitadores en una nueva forma de enseñanza", en: *Educación de adultos y desarrollo*. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos, Núm. 46.
- Vera Godoy, Rodrigo (1990), *Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes*. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL, 233 p.
- (1989), *La línea de trabajo en talleres de educadores: explicitación de su lógica*. Santiago, Chile: PIIE, 51 p.
- Cursos, talleres y manuales*
- Abratte, Omar (1997), *Manual del Instructor de Formación Profesional y Docentes de Educación Técnica de Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Mari Mater Ediciones.
- Andrade Peralta, Raymundo (1991), *Autodidaxis para potenciar la formación profesional*. México: INEA, 13 h.
- Brunner, Ilse (1986), *Curso-taller sobre evaluación de experiencias promocionales*. Programa de cursos-taller para la formación de promotores. Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Mich., México.
- Carreón, Tomás (2000), *Taller para elaborar el programa de posgrado "Formación de Formadores en República Dominicana"*. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL.
- Colección de lectura del curso-taller El proceso de identidad de los formadores de educadores* (2001), Coordinado por Rosa Larios Novela. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL.

- Elaboración de módulos educativos para la formación de promotores* (1985), Departamento de Comunicación y Tecnología Educativa, Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Mich., México.
- Formación de coordinadores y promotores de educación comunitaria* (1988), Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Depto. de Psicopedagogía, Bogotá, Colombia.
- Formación de promotores sociales* (1984), Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Mérida, Venezuela.
- Formación de recursos humanos para la Educación de Adultos en América Latina* (1987), CREFAL-PREDE-OEA, Pátzcuaro, Mich., México.
- Guía para planificar la jornada de orientación a directores y maestros (as) de educación de jóvenes y adultos* (1997), Dirección General de Educación de Adultos. Republica Dominicana.
- INEA (1991), *Carpeta de contenidos y procedimientos didácticos para la capacitación en centros urbanos de educación permanente: diseño del evento*. México.
- INEA (1996), *Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas con Adultos: evaluación y sistematización de las prácticas educativas con adultos*, módulo I. México: INEA, 51 p.
- Programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia (FEJAD). Guía didáctica: segundo curso* (1999), Renato Molina Herrera, Rocío Serrano Delgado y Edda Calderón Russo. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Viceministerio de Educación Alternativa, 47 p.
- Seminario-Taller "Los aportes de la Universidad a la Formación de Administradores para Programas de Educación de Jóvenes y Adultos en el Marco del Quincenio de la Alfabetización de las Américas (Córdoba, Argentina)". *Los aportes de la universidad a la formación de administradores para programas de educación de jóvenes y adultos*. Córdoba, Argentina: UCC, 1991, 182 p.
- Seminario-Taller para Formadores de Animadores Culturales para el Desarrollo* (1990), Informe final. CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México.
- Taller de Sistematización y Evaluación de Experiencias Innovadoras en Formación de Agentes y Materiales para la Zona Sur en el Marco del Proyecto Principal* (1987), UNESCO-OREALC, Ministerio de Educación, Fundación Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos, Río de Janeiro, Brasil.
- Taller Multinacional para Formación de Animadores Culturales para el Desarrollo* (1991), Proyecto Multinacional de Cultura Popular y Educación, Organización de Estados Americanos (OEA), Pirque, Chile.
- Unidad Autoformativa de Educación de Adultos (1991), *Modelo Pedagógico Integrado para la formación de maestros*. UNIVALLE-UNESCO-OREALC, Cali, Colombia.

Documentos Internos y de trabajo de Instituciones

IMDEC

Documento normativo: "Proyecto de formación metodológica y temática, Plan 2003", proporcionado por Oscar Vargas, coordinador actual de la Escuela Nacional Metodológica del IMDEC.

CONAFE

Pieck Gochicoa, Enrique (1999), Reporte final del estudio sobre la Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE, realizado en 1999 dentro del Proyecto Regional del IPEE-UNESCO, *Estrategias Alternativas de Educación para Niños y Jóvenes desfavorecidos*.

Documentos en web

Experiencias

CESEM

www.cesemheribertojara.org.mx/esc_promotores.htm

CESDER

<http://innovemos.unesco.cl/eyt/exp/cesdermexico/>

Universidad Nacional de Luján

www.unlu.edu.ar

Red Innovemos UNESCO

www.innovemos.unesco.cl

Plan Maestro de Alfabetización 2002-2010

www.minedu.gob.pe/pna/xtras/plan_maestro.doc

Bases de datos en línea

Banco de datos Iberoamericano sobre Educación IRESIE

www.unam.mx/cesu/iresie

Centro de documentación del PIIE en línea

www.piie.cl/secciones/documentación

PREAL

www.preal.org

Documentos en línea de CEAAL

www.ceaal.org

Red de Investigadores sobre Educación Superior

www.suc.unam.mx/riseu

Revista Mexicana de Investigación Educativa. COMIE

www.comie.org.mx/revista.htm

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa

www.uv.es

Centro de documentación IESALC

www.iesalc.unesco.org.ve

OEI Centro de documentación

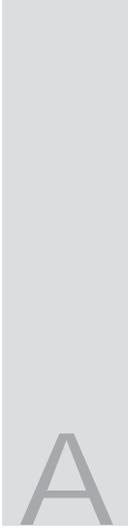
www.campus-oei.org

Centro Boliviano de Investigación y acciones educativas CEBIAE

www.cebiae.edu.bo

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

www.cide.cl



ANEXOS

ANEXO 1

LISTADO DE INSTITUCIONES CONSULTADAS VÍA CUESTIONARIO QUE CONTESTARON

PAÍS	DEPENDENCIA	OFERTA
Costa Rica	Alforja	<ol style="list-style-type: none"> 1) Participación ciudadana y auditoría social para el desarrollo. 2) Género y democracia.
México	GEM, Grupo de Educación Popular con Mujeres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Economía, trabajo y fortalecimiento para el desarrollo sostenible con equidad de género. 2. Educación y cambio cultural con equidad, respeto, diversidad y paz. 3. Acceso a la justicia para las mujeres. 4. Legislación y ciudadanía Derechos humanos de las mujeres y la participación ciudadana.
Brasil	Acción Educativa	<p>Preparan sus programas dependiendo de la demanda. Cada proyecto tiene su especificidad y se sitúan tanto en el ámbito de la educación popular como en el sistema público escolar. De igual forma los materiales didácticos se preparan según la demanda. En general sus programas han formado profesores, técnicos, coordinadores y educadores de programas gubernamentales y no gubernamentales; se da asesoría y seguimiento a los consejos comunitarios de la capital y del interior, actividad organizada por la ONG IEBAC. Asesoría a educadores de jóvenes y adultos dentro de programas de la secretaría de educación; formación inicial a educadores y coordinadores pedagógicos a personal del programa de alfabetización del consejo comunitario de Grande Sao Paulo CCECAS, entre otros.</p> <p>ESTRATEGIAS: La estrategia general consiste en elaborar los proyectos junto con los educadores según sus demandas.</p> <p>Desarrollo Profesional.</p>
México Distrito Federal	Secretaría de Educación Pública. Subdirección de Educación Básica para Adultos	
Brasil	Universidad Federal de Pernambuco, Núcleo de investigación, enseñanza y atención de Educación de Adultos y Educación Popular, NUPEP	Especialización en fundamentos de la educación de jóvenes y adultos. (Este programa se realiza especialmente para los maestros del sistema municipal de educación que trabajan con jóvenes y adultos en sistema escolarizado. Talleres de actualización en la práctica pedagógica.
Brasil, Paraíba	Universidad Federal de Paraíba	Curso de Pedagogía Projeto Escola Zé Peão – formação de profesores alfabetizadores Programa de Pós-Graduação em Educação Popular Projeto Escola Zé Peão – formação de profesores alfabetizadores.
México	UPN (LIE)	Licenciatura en intervención educativa. Área específica. Educación de personas jóvenes y adultas.
México	UPN Ajusco	Diplomado: Problemáticas y áreas de intervención de la educación de personas jóvenes y adultas.

PAÍS	DEPENDENCIA	OFERTA
México	UPN Ajusco	Licenciatura en educación de adultos. Cada semestre también se ofrece como diplomado y sus materias optativas como cursos de actualización a población abierta.
México	CREFAL	Diplomados, talleres, seminarios, cursos, Maestría en educación a distancia.
Regional, América Latina, sede en Uruguay, Montevideo	REPEM, Red de Educación Popular entre mujeres de América Latina y el Caribe	Red de Educación Popular entre mujeres de América Latina y el Caribe Red de educación popular entre mujeres que realiza actividades de formación de educadoras: la red trabaja en las áreas de educación de adultos y género, educación para el trabajo y para la ciudadanía y los derechos humanos; la red realiza formación en servicio, formación no formal e informal para educadoras, formación en la acción, formación de líderes, sistematización de la experiencia, seminarios presenciales y virtuales, se promueve la formación de educadoras y promotoras en educación, género y economía.

ANEXO 1 BIS
LISTADO DE INSTITUCIONES CONSULTADAS¹

nota*

País	Institución	Dependencia	Carácter	Programa	Respondió	
					SI	NO
1 México	Algaba, planeación y proyectos	ONG	Privada	Formación de instructores Comunitarios CONAFE en planes de desarrollo comunitario		X
2 Perú	Alternativa, Centro de Investigación Social y Educación Popular	Escuela de líderes del cono norte	Privada			X
3 Bolivia	Centro Boliviano de Investigación y Actividades Educativas CEBIAE	ONG	Privada	Curso de Fortalecimiento de Docentes y Directivos		X
4 Costa Rica	Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA	ONG	Privada	Género y Democracia	X	
5 Cuba	Centro Martin Luther King	Universidad	Pública	Formación de Educadores Populares	X	
6 México	Centro Operacional de Vivienda y Población, A. C. (COPEVI)	ONG	Privada	Escuela, gobierno y ciudadanía		X
7 Colombia	Colegio Alejandro Gómez Muñoz Lerma: Una utopía posible	Colegio	Público			X
8 México	CONAFE-Consejo Nacional de Fomento Educativo	Ejecutora	Pública	Programa de Educación inicial y su repercusión percusión en la educación de adultos	X	
9 México, Chiapas	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo	Ejecutora	Pública	Programa Nacional de Formadores de Programas de EDJA		X
10 México D. F.	Convergencia de Organismos Civiles, A. C. Sistema Nacional de Fortalecimiento Institucional	ONG	Privada			X
11 México Chihuahua	CRECER, Desarrollo Educativo y Social S. C.	ONG	Privada	Formación de Promotores Comunitarios para el Desarrollo Municipal.		X

¹ Consideramos que respondió ya sea con el cuestionario enviado, mediante entrevista o mediante el envío de un documento informativo institucional. Hay instituciones que no respondieron de ninguna manera sin embargo, están contempladas en el informe, ya que había información disponible de ellas en fuentes documentales.

* Por otra parte, es importante mencionar que de varias instituciones no pudimos obtener la referencia en cuanto al programa de formación ofertado por ninguna vía.

PAÍS	INSTITUCIÓN	DEPENDENCIA	CARÁCTER	PROGRAMA	RESPONDIÓ	
					SI	NO
12 México Michoacán	CREFAL, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe	Internacional	Público	Diplomados Talleres Cursos Seminarios Maestría en comunicación y tecnología educativa	X	
13 México	Enlace Comunicación Capacitación, A. C.	ONG	Privada	Educación Comunitaria Indínea para el Desarrollo Autónomo		X
14 Argentina, Buenos Aires	Fundación IDEAS Instituto de Estudios y Educación Social	Fundación	Privada			X
15 México, D.F.	Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.	ONG	Privada	Economía y Desarrollo Sostenible	X	
16 Panamá	Instituto Cooperativo Interamericano (ICI)	ONG	Privada	Programa Educativo ICI 2002-2003-07-07		X
17 México, Guadalajara, Jalisco	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC	ONG	Privada	Escuela Metodológica Nacional	X	
18 México	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	Ejecutora de programas de EDA	Pública	Formación permanente	X	
19 México, Estado de México	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México	Universidad	Pública	Políticas educativas para población en estado de pobreza		X
20 México, Guadalajara Jalisco	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente: Cátedra Pablo Freire	Universidad	Privada			X
21 Uruguay, Montevideo	Multiversidad Franciscana de América Latina	ONG	Privada	Maestría en Educación Popular		X
22 Brasil, Pernambuco	NUPEP/UFPE (Universidad Federal de Pernambuco)	Universidad	Pública	Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos	X	
23 Guatemala	Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA)	ONG	Privada	Proceso Microregional		X
24 México, D.F.	Sistema Nacional de Promoción y Capacitación en Salud Sexual	ONG	Privada	Programa Nacional de Educación Sexual en el ámbito comunitario		X
25 México, D.F.	Subdirección de Educación Básica de Adultos DGO-SEDF, SSSSEDF	Ejecutora de Programas EDA	Pública	Programa de Educación Básica para Personas Jóvenes y Adultas	X	
26 Brasil, Natal, RN	Universidad de Río Grande de Norte	Universidad	Pública	Programa Alfabetização Solidaria	X	

País	Institución	Dependencia	Carácter	Programa	Respondió	
					SI	NO
27 México, Cd. Juárez, Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Universidad	Pública	Programa de Estudios Culturales y de Género		X
28 México, Puebla	Universidad de las Américas	Universidad	Privada	Seguimiento y retroalimentación para la Construcción de la Propuesta Educativa		X
29 Colombia	Universidad del Cauca	Universidad	Pública	Especialización en Pedagogía de la Lectura y la Escritura		X
30 México, D. F.	Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco	Universidad	Pública	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje con personas jóvenes y adultas	X	
31 Brasil, Paraíba	Universidad Federal de Paraíba e o Sindicato dos Trabalhadores	Universidad	Pública	Projeto Escola Zé Peão	X	
32 Bolivia, La Paz	Viceministerio de Educación Alternativa	Ejecutora de programas de Educación	Pública	Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos		X

ANEXO 2
LISTADO DE INSTITUCIONES
PROGRAMAS, DESCRITOS SOBRE LA BASE DE REVISIÓN DOCUMENTAL

País	DEPENDENCIA	OFERTA
Brasil Vale do Canela	Universidad Federal de Bahía. Facultad de Educación, FASED	Programa de alfabetización solidaria.
México	INEA. Subdirección de Desarrollo Educativo	Tiene tres modalidades de formación: modalidad presencial para todas las figuras institucionales y solidarias (reuniones, talleres, encuentros, visitas de acompañamiento pedagógico y conferencias). La modalidad a distancia. Que pretende combinar un sitio web de formación y la educación vía satélite. El sitio web incluye actividades como seminarios y talleres en línea; foros de discusión, testimonios relacionados con la práctica educativa, noticias elevantes, biblioteca y nexos de interés. En un primer momento el sitio pretende apoyar los equipos de formación de las entidades federativas y posteriormente aspirará a formar asesores y otras figuras institucionales. Y finalmente la modalidad mixta que combina acciones presenciales y a distancia.
México	INEA-UPN	Diplomado en Sistematización de las Prácticas Educativas. SIPREA. ² Surge en 1996 y se opera en varias instituciones de educación superior, fundamentalmente en unidades de la UPN.
México	INEA	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo MEVyT y Plazas Comunitarias
Ecuador	Colegio Americano de Guayaquil (privado) en coordinación con el Colegio José Joaquín de Olmedo (público) y la colaboración del Ministerio de Educación en la capacitación y la formación.	Campaña Nacional de Alfabetización. ³ Dentro de ella se encuentra el Programa de Capacitación de Docentes de las diversas áreas, los mejores de los cuales se encargan de formar a los alfabetizadores. Es similar al Programa de Formación de Maestros Polivalentes.
Chile, Arica	CIDE	Proyecto de capacitación a agentes educativos que trabajan con minorías étnicas. Mediante un proyecto de investigación-acción se trabajan talleres de sensibilización en competencias culturales.

² Tomado de Carmen Campero (Comp.). INEA – UPN (1999) Recuperando experiencias para construir nuevos caminos. Diplomado en sistematización de las prácticas educativas con adultos.

³ Tomado de Red Innovemos UNESCO. Circuito de desarrollo profesional.

País	DEPENDENCIA	OFERTA
Perú	Ministerio de Educación	PEALF. Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012. Iniciará propiamente su operación en el 2005. En este momento está en la etapa de estudio y validación de propuestas metodológicas, así como de materiales educativos que se emplean en los diferentes procesos. No se detalla el Programa de Capacitación a Alfabetizadores.
Colombia Nariño	Gobernación de Nariño. Secretaría de Educación de Nariño	Plan "Nariño Territorio Libre de Analfabetismo" Educación con Todos y para Todos Se plantea como un plan a desarrollar en concertación entre las entidades del estado y las organizaciones de la sociedad civil del 2001 al 2005. Existe un presupuesto destinado a la capacitación de educadores populares y a sus "incentivos", asesoría y seguimiento, entre otros rubros.
México	CONAFE	La posprimaria comunitaria rural. ⁴
Costa Rica	Universidad Latina de Costa Rica	Maestría profesional en Administración de Educación de Adultos.
Bolivia	UNED (España) y Ministerio de Educación Alternativa. Han conformado el Programa FEJAD (Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia)	Ofrece licenciatura en pedagogía con mención en educación de jóvenes y adultos. Con este curso se obtiene además el título de: "Especialista Universitario en Educación de Jóvenes y Adultos".
Argentina	Universidad Nacional de Luján	Nivel superior universitario: Profesor Universitario en enseñanza de nivel medio de adultos.
Colombia, Antioquía	Universidad La Salle	Diplomado en Educación de Adultos.
Uruguay, Montevideo	Universidad Franciscana de América Latina. ⁵	Maestría en Educación Popular. La maestría contiene un diploma de educador popular La maestría es certificada por la Pontificia Universidad San Buenaventura (Roma). El Diplomado es inicial. La maestría continua.
Venezuela	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) a través del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente, CEPAP. ⁶	Licenciatura. Es una modalidad de profesionalización en servicio.

⁴ Tomado de Reporte Final del Estudio sobre la Posprimaria Comunitaria Rural del CONAFE, realizado en 1999 dentro del Proyecto Regional del IPE-UNESCO sobre *Estrategias Alternativas de Educación para Niños y Jóvenes desfavorecidos*, a cargo de Enrique Pieck Gochicoa.

⁵ Este programa no se circunscribe en el subcampo definido como gubernamental, aunque es inicial, corresponde a una institución privada.

⁶ *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Artículo "Formación de Educadoras y Educadores desde la Trayectoria y Horizonte de la educación popular en América Latina". Núm. 17 I, CEAAL, 2000, p. 53.

País	DEPENDENCIA	OFERTA
	Nota: Esta experiencia está contemplada en la categoría de ONG ya que el modelo de Universidad Comunitaria que se instrumenta desde 1998 por la UNESR, se realiza en coordinación con 15 ONG.	Dirigida a fortalecer la competencia formativa de las organizaciones civiles a capacitar y profesionalizar educadores y gerentes de los sectores educativo, social, económico, político y ambiental.
Colombia, Medellín	Fundación Alfabetizadora Laubach	Apoya con recursos y proyectos de alfabetización, entre ellos, de formación de alfabetizadores.
México	CESEM Centro de Servicios Municipales Heriberto Jara. ⁷	Escuela de Promotores Municipales.
México, Puebla	Centro de Estudios sobre el Desarrollo Rural, CESDER. ⁸ Las ofertas educativas funcionan como programas multiplicadores en la comunidad	Ofrece tres modelos educativos. En la secundaria, como alternancia educación-producción para la formación y capacitación en relación con la autoabstinencia alimentaria familiar. En la preparatoria, como alternancia educación producción y educación-trabajo, para la seguridad alimentaria familiar comunitaria y para desarrollar capacidades emprendedoras que posibiliten a los jóvenes formas de inserción menos desventajosas en los mercados. En el nivel profesional incluye las carreras de técnico universitario en producción, en derechos humanos y en promoción y gestión de microempresas, así como la licenciatura en planeación de desarrollo rural, la alternativa se resuelve en el binomio educación-trabajo.
Cuba	Centro Memorial Dr. Martin Luther	Programa de Educación Popular y Acompañamiento a experiencias locales a través de su Taller Básico de Formación de educador@s populares, iniciado en 1995.
Chile	Universidad Católica de Chile, Sede Villarica ⁹ Entidad Privada, Universidad Católica	Postítulo en educación rural. El título ofrecido es: "Profesor Especialista en Educación Rural". Programa de formación en servicio.

⁷ Esta información se encontró en Internet: www.cesemheribertojara.org.mx/esc_promotores.htm

⁸ Información tomada de <http://innovemos.unesco.cl/eyt/exp/cesdermexico/>

⁹ Tomada de Red Innovemos UNESCO. Circuito de Desarrollo Profesional.

País	DEPENDENCIA	OFERTA
Argentina, Chubut	Instituto IDEAS En convenio tripartito entre el Consejo Provincial de Chubut, la Universidad Nacional de Patagonia "San Juan Bosco" e IDEAS	Carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos ¹⁰ dentro del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Provincia del Chubut de (1990 a 1992), ¹¹ que incluyó cuatro ámbitos: Diagnóstico y planificación globales, formación de personal, diseño de materiales educativos y elaboración curricular.
México, Guadalajara Jalisco	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario IMDEC, A. C., (surge hace más o menos 40 años)	Escuela Nacional Metodológica. ¹² Ofrecen talleres mensuales con un enfoque pedagógico político. Taller mensual sobre diseño de procesos participativos de investigación de impacto en proyectos sociales. Taller sobre diseño de estrategias de comunicación alternativa. Taller de sistematización de la práctica. Además ofrecen: seguimiento a organizaciones participantes en sus cursos y elaboración de material didáctico para apoyar procesos educativo-organizativo de las ONG.
Colombia	Fundación Universitaria de San Gil. Facultad de Educación, UNISANGIL ¹³ Surge de la promoción de las organizaciones sociales conformadas en la Diócesis de San Gil.	A nivel de posgrado se ofrece la licenciatura en educación con especialidad en desarrollo comunitario y la licenciatura en ciencias sociales con énfasis en democracia y a nivel de especialización: Educación para la gestión pública democrática y diplomado en género y participación socio-política en la gestión local.
Brasil	Programa de Alfabetización Solidaria. En coordinación con 204 universidades sociales en las que están involucrados 1 500 profesores en todo el país.	

¹⁰ Tomado de Cayetano De Lella, y Ana Pagano, "La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos de la Provincia del Chubut (Argentina)", en: Lecturas para curso-taller "Diseño de programas de formación de educadores en educación de personas jóvenes y adultas" realizado del 16 al 27 de agosto de 1999, en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Pátzcuaro, México.

¹¹ Este programa ya no está vigente, a decir de Juan Madrigal Goerne. Sin embargo la incluimos por el impacto de su experiencia.

¹² Documento normativo: Proyecto de formación metodológica y temática, Plan 2003, proporcionado por Oscar Vargas, coordinador actual de la Escuela Nacional Metodológica del IMDEC.

¹³ Sandra Sandoval Osorio (Comp.) (2001) *La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Tomo 1. UPN, Bogotá, Colombia, pp. 185-200.

4. Tipo de alcance de la institución: ()
 - a. Alcance regional (América Latina)
 - b. Alcance nacional
 - c. Estatal o provincial
 - d. Municipal
 - e. Local o comunitario

5. ¿Qué lugar o posición ocupa la formación de educadores de adultos en el conjunto de las actividades de su institución?
 - a. En qué medida la formación es una actividad prioritaria o subordinada a otros propósitos
 - b. Porcentaje del presupuesto que se dedica en su institución a la formación de educadores

II. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1. Qué programas de formación se desarrollan en su institución:

NOMBRE DEL PROGRAMA	FECHA (DE CUÁNDO A CUÁNDO SE LLEVA A CABO)	DURACIÓN (EN HORAS, MESES, SEMESTRES Y/O AÑOS)	MODALIDAD	CONTENIDOS
Formación Inicial				
Formación en servicio				

2. Propósitos del(los) programa(s)
3. Estrategias principales del(los) programa(s)
4. Descripción general del (los) programa (s) de formación, señalando, entre otros aspectos:
 - a. enfoque
 - b. cómo funcionan
 - c. si operan en varios niveles de descentralización
 - d. cuáles aspectos consideran distintivos o innovadores

* Por ejemplo: "Programa de formación de alfabetizadores con una orientación de reflexión de la práctica, intersectorial, descentralizado, de modalidad mixta (presencial y a distancia), que busca formar grupos de aprendizaje de educadores a nivel local".

5. Logros y dificultades del (los) programa(s)
6. ¿Cuál es el impacto de la formación en los educadores y/o en los programas de educación de adultos (si es que la institución desarrolla este tipo de programas)? Especificar si este comentario se basa o no en una evaluación.

III. EDUCADORES PARTICIPANTES EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

1. En cuanto a su práctica, ¿quiénes participan en sus programas de formación?
 - a. Educadores a cargo de grupo de aprendizaje
 - b. Coordinadores de programas de educación de adultos
 - c. Formadores de educación de adultos
 - d. Combinaciones de las anteriores (indicar cuáles)

2. En cuanto a su formación e inserción institucional, ¿quiénes participan en sus programas de formación?

Inserción institucional / formación	Educadores contratados por el Estado	Voluntarios del Estado	Educadores de las ONG's	Otros
Maestros o personas con título docente				
Personas de la comunidad sin título docente				
a. Con educación básica incompleta				
b. Con educación básica completa				
c. Con educación media o más				
Profesionales universitarios sin título docente				
Estudiantes universitarios				
Otros				

3. Ámbito geográfico en el cual trabajan los educadores que participan en el proceso de formación: ()
 a. urbano
 b. rural
 c. ambos

4. ¿A cuántos educadores han formado en el año 2002? Especificar, si es posible, por programa.

5. ¿El programa establece requisitos de ingreso?

a. Requisitos de escolaridad: _____

b. Otros requisitos (cuáles): _____

6. Cuáles son las características de edad, género y ocupación de los educadores?

GRUPOS DE EDAD	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
De 15 a 20* años			
De 21 a 30 años			
De 31 a 40 años			
De 41 a 50 años			
Más de 50 años			
Totales			

*años cumplidos

OCUPACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Docencia en forma exclusiva			
Agricultura y/o ganadería			
Industria (obreros)			
Servicios			
Estudiantes			
Amas de casa			
Desempleados			
Administración			
(funcionarios o administradores de programas de EDJA)			
Otros (anotar cuáles)			
Totales			

Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos, de Graciela Messina, se terminó de imprimir en los talleres de Serna Impresos, S. A. de C. V., en Monterrey, México, en el mes de abril de 2005. En su composición se usaron tipos Arial de veinticuatro, dieciocho, dieciséis, doce, once, diez, nueve, ocho y seis puntos. Diseñó la edición Kym Layla Pérez; el formato electrónico fue realizado por Francisco Javier Galván Castillo, bajo el cuidado editorial de Margarita Mendieta. Se tiraron setecientos ejemplares en papel bond de 120 gr (interiores) y sulfatado de 12 pts. con plastificado mate (portada), más sobrantes para reposición.