

GRACIELA MESSINA

*La formación de los educadores de las  
personas jóvenes y adultas:*

*El camino de la reflexión desde la práctica*

2

CÁTEDRA JAIME TORRES BODET 2002

## Índice

### Introducción

1. *Qué es la educación de las personas jóvenes y adultas: del margen a la otra educación.....6*
2. *La formación docente: recentralización o desarrollo y legitimación profesional. ....17*
3. *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas o cómo ser educadores de “primera clase” ..24*
4. *La reflexión desde la práctica: una manera de apropiarse de la historia.....29*
5. *En busca de una formación en movimiento.....50*

# INTRODUCCIÓN

La formación de los educadores para las personas jóvenes y adultas sigue siendo un campo donde el trabajo es tan urgente como incierta su orientación. En este marco, el propósito de este texto es presentar la situación y proponer un camino que integre esta formación a los procesos e instituciones formadores de los educadores en general y que al mismo tiempo respete y recupere la especificidad de la llamada "educación de adultos" y sus educadores. Para cumplir con este propósito presentaremos una visión sumaria de la educación de las personas jóvenes y adultas y de sus principales tensiones.

Analizaremos también el mundo de la formación docente en general y sus funciones, que van desde el control burocrático hasta la posibilidad de construir un profesionalismo colectivo. A continuación, describiremos brevemente cómo tiene lugar la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, destacando las diferencias con la formación de los educadores del sistema escolar. Sobre la base de estos antecedentes brevemente reseñados en vistas de una contextualización, pasaremos a analizar el tema central del texto: qué se entiende por un enfoque específico de formación que se ha vulgarizado como "reflexión desde la práctica" y por qué consideramos que esta orientación es tan promisoriosa como abierta.

Estaremos entonces listos para abordar una propuesta de formación en movimiento, una formación que sobre

la base de la propuesta de "reflexión desde la práctica", aspira tanto a desescolarizarse como a contribuir a una pedagogía para la educación de las personas jóvenes y adultas. Y esto sólo es posible si encaramos la tarea como un espacio multidimensional donde convergen la reconstrucción del sujeto educador, la organización de comunidades de saber y la promoción de un movimiento que al ser pedagógico es también social y político.

El texto está organizado a partir de dos tesis:

a) La formación es ante todo un camino abierto de autoformación y formación entre pares, que no puede ser reducido a una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación, de profesionalización o de participación controlada desde el centro. Ni la formación es algo técnico, que se resuelve con nuevas metodologías, ni la propuesta de la reflexión desde la práctica se define como una técnica, novedosa, pero técnica al fin. En suma, necesitamos crear un estilo de hacer formación, que se libere de la racionalidad instrumental, que deje de pensarse en función de las necesidades o conveniencias del sistema educativo y que mire a los educadores y sus historias de vida. Un estilo de formación que recupere la propuesta de reflexión desde la práctica, la cual cuenta con una fuerte tradición pedagógica, y al mismo tiempo sea otra cosa, una nueva opción, todavía sin nombre, todavía en proceso.

b) Estamos en un momento propicio en América Latina para generar una transformación de la educación para las personas jóvenes y adultas. El

cambio puede hacerse desde los propios educadores, desde procesos integrados de formación, sistematización y acreditación de la experiencia, que hagan posible un viraje radical tanto en el trabajo y la profesión docente como en la educación de las personas jóvenes y adultas. Los caminos de cambio en educación han sido habitualmente el diseño y puesta en marcha de nuevos planes de estudio, la elaboración de materiales o la puesta en marcha de programas de formación docente.

El currículo, la gestión o los materiales educativos han sido estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación, la calidad de los sistemas educativos, sus estructuras y sus funciones. Los sujetos han sido relegados y ha primado el punto de vista del “sistema”, su eficiencia y su eficacia. La formación docente ha sido abordada de una manera equivalente.

La formación docente ha sido encarada como una estrategia de mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos pero no como un espacio para los educadores y desde el trabajo docente, desde la reflexión y sistematización de su práctica. De ahí la importancia de intentar este camino de transformación de la educación de las personas jóvenes y adultas desde los educadores.

## **1. Qué es la educación de las personas jóvenes y adultas: del margen a la otra educación**

Cualquier referencia a la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas requiere de una caracterización acerca de este tipo de educación. Aún más, se hace necesario explicitar por qué y cómo se diferencia de la educación escolar. Ubicar la formación como parte de la educación de las personas jóvenes y adultas, no sólo la inscribe en un lugar particular y permite dar cuenta de su especificidad, sino que hace posible pensar en cómo contribuir desde la formación de los educadores a la reconstrucción de la educación de las personas jóvenes y adultas.

La educación de adultos ha sido desde sus orígenes un espacio en permanente redefinición de sus fronteras, un lugar contradictorio, tensionado, tanto propicio para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos marginados y la experimentación de nuevas prácticas, como para la reproducción de prácticas escolarizadas y para una degradación y empobrecimiento de esas prácticas. Hace 10 años una investigación publicada por la UNESCO, empleó el título de “la otra educación” para nombrar a la educación básica de adultos (Messina, 1993). Este nombre sigue hoy vigente: la “otra”, siempre determinada y referida a la educación oficial, a la destinada a las nuevas generaciones; la “otra”, para dar cuenta también de la posibilidad de la salida, de ser otra y perderse en esa otredad y finalmente ser libre y legítima y crear su propia configuración. La educación de adultos ha estado signada por el principio de la “compensación”,

ha sido un acto de “reparación” social referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta.

Desde su origen, la educación de adultos ha estado vinculada a los sectores sociales más marginados. “Educación de adultos” es un nombre que oculta lo que todos sabemos: que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión y en la mayoría de los casos, esfuerzos marcados por la perspectiva compensatoria (“una educación pobre para pobres”). El nombre mismo nos da pistas de su condición marginal; mientras en el caso de la educación para las nuevas generaciones se habla de educación a secas, omitiendo la población a la cual se destina, en el caso de la “educación de adultos”, se crea una denominación donde la diferencia está dada ya no por el grado de complejidad (educación primaria, secundaria, superior) sino por la población.

La educación de las nuevas generaciones es la educación oficial o legítima que no necesita diferenciarse y se nombra como “educación”, como si ella fuera “toda la educación”; es la educación que trabaja en los márgenes la que necesita diferenciarse. Los sistemas educativos han sido organizados para formar a las nuevas generaciones, a través de una institución especializada, la escuela, que distribuye la educación según las inscripciones de clase social y otras formas de clasificación -discriminación. En este marco, la educación de adultos ha sido la educación de los que “se quedan fuera”, una tarea definida como

“supletiva” o “compensatoria”, concebida para reparar la falta de oportunidades de los grupos que no pudieron acceder o continuar estudios en la institución escolar. En su devenir, una parte de la educación de adultos cumplió con el mandato social de ser “educación compensatoria” y otra, se autonomizó de éste y se comprometió con los sectores sociales marginados.

La educación popular en este siglo es parte de esa educación de adultos que intenta otro camino. La pedagogía de la liberación, promulgada por Paulo Freire y la educación popular, que se construye a partir de la teoría y práctica freiriana, se caracterizan por su explícita intencionalidad política de concientizar y promover la organización de los sectores populares. Conviven desde los sesenta dos prácticas de la educación de adultos: una compensatoria y otra vinculada con los sectores marginados y sus organizaciones. Mirada como conjunto, la “educación de adultos” ha sido un espacio educativo heterogéneo, fragmentado y sensible a los cambios políticos y sociales; se contrae en tiempos de dictadura, se expande en épocas de democracia formal, en tiempos de movilización popular. Al mismo tiempo, la educación de adultos ha sido un lugar de atención educativa y de contención social para los sectores más vulnerables.

Asimismo, la “educación de adultos” se presenta como una configuración tan diversa en términos de enfoques, instituciones y programas, que no resulta válido abordarla como “educación de adultos en general” en



América Latina, sino haciendo referencia a etapas, países, grupos de países, modalidades, acciones del Estado o de la sociedad civil. En este marco, la primera diferencia significativa es entre dos producciones que coexisten y se contraponen durante los ochenta y comienzan a complementarse en los noventa: los programas del Estado y los de la sociedad civil. La educación de adultos estatal ha sido en la mayoría de los países no sólo compensatoria sino selectiva. Una oferta que se ha concentrado en las ciudades y de la cual han quedado excluidos los grupos más marginados (“los pobres de los pobres”). Asimismo, las investigaciones muestran que las mujeres ingresan preferentemente a los programas de alfabetización o a los programas de capacitación en oficios domésticos de corte comunitario, mientras los hombres predominan en la educación básica y media formal y en los programas masivos de capacitación ocupacional (Pieck, 1996). En la educación básica formal de adultos participan en mayor grado las personas que cuentan con escolaridad previa así como los que han sido expulsados de la escuela en épocas recientes. La educación media de adultos cuenta con mayor número de estudiantes que la educación básica, esto comprueba que la escolaridad previa condiciona la participación en la educación de adultos (Messina, 1993).

La educacióntrabajo para los sectores más marginados sigue siendo una tierra de nadie en los noventa (Pieck, 2000) tanto como la postalfabetización había estado desconectada del trabajo en los ochenta (Schmelkes, 1988). En este marco, la educación de adultos se

presenta como una modalidad donde predominan los jóvenes y donde los “adultos adultos” y los adultos mayores tienen escasa o nula participación. La educación de adultos ha sido no sólo compensatoria y selectiva, sino marginal en el conjunto de las acciones y presupuestos de los países de la Región y marginal en las reformas de los noventa. Marginal también fue para los proyectos regionales o internacionales de largo plazo que se han desarrollado en América Latina: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, PPE, (1980-2000) y la propuesta de “Educación para todos” (1990- 2002). Esta posición secundaria ha llegado al punto que en algunos países la educación de adultos se descentraliza en los noventa hasta la disolución de las estructuras nacionales de la modalidad (Argentina, disolución de la DINEA).

En otros países, sin embargo, se mantienen estructuras fuertes y centralizadas, con una gestión que progresivamente se descentraliza (INEA y CONAFE en México). En este sentido, el interés del Estado en relación con la educación de adultos es muy diferente en la Región. Sin embargo, aun en aquellos países donde sigue funcionando como un espacio “regular”, la educación de adultos es un espacio “aparte”. En algunos países, la segregación es tan alta que la educación de adultos está enmarcada por la ley como un “régimen educativo especial”, junto con la educación especial, la educación artística y la educación para las poblaciones indígenas. Marginal, compensatoria, selectiva y segregada: estos atributos se conjugan y definen un espacio para la educación de adultos.

La contraparte social es un alto contingente de jóvenes y adultos que son analfabetos o no cuentan con escolaridad primaria completa; de acuerdo con estimaciones de la UNESCO, esta población ascendía a 150 millones a principios de los noventa y se mantenía en estos valores a fines de la década; la mayoría de ellos se ubicaba en Brasil y México. Esta demanda silenciosa, que no demanda, es parte de la tarea que necesitamos emprender. Desde esta caracterización es necesario abordar la formación docente de sus educadores. Una tarea fundamental para México es lograr incorporar a una parte significativa de la demanda potencial de la educación básica para jóvenes y adultos, estimada en 36 millones.

La formación de los educadores es un factor crucial para lograr este propósito. Otro punto que es clave para pensar la formación de los educadores de adultos es que el denominado “analfabetismo” incluye tanto a las poblaciones que desconocen la escritura de la lengua oficial (denominados “analfabetos absolutos”) como a las poblaciones que cuentan con una escolaridad insuficiente para participar en sociedad (los denominados analfabetos funcionales; el indicador es la escolaridad básica incompleta, asumiendo como elemento discriminador siete grados) (Infante, 2000). Aun más, el analfabetismo de individuos y grupos es siempre un “problema” social, un síntoma de exclusión social y de colonización cultural, que no puede ser reducido a habilidades de aprendizaje o a competencias sociales. En el mismo sentido, la alfabetización no se reduce a acceder y manejar un código, implica pensar desde un código y contar con

espacios laborales y familiares donde la lengua escrita sea parte de la vida cotidiana.

La formación docente debe contemplar la preparación para esta manera de concebir y contextualizar el analfabetismo y la alfabetización. Aun más, concebir la alfabetización como parte de la distribución social del conocimiento; ser alfabetizado es una condición necesaria para participar en la producción y circulación del conocimiento así como en el trabajo y en los sistemas de poder (Infante, 2000; Kalman, 2000, en UNESCO, 2000).

La educación de adultos se caracteriza por su heterogeneidad y fragmentación: desde las campañas masivas de alfabetización hasta los programas de continuación de estudios primarios o básicos y secundarios y la formación profesional. Si bien los países se han propuesto la creación de sistemas integrados de educación de adultos, en la práctica las distintas modalidades permanecen desvinculadas.

Esta desarticulación se suma a la marginalidad a la cual la mayoría de los países la han reducido. Aun más, la falta de acciones intersectoriales parece caracterizar a la educación de adultos; mientras los ministerios de educación o instituciones similares se hacen cargo de la alfabetización y la educación formal de adultos, los ministerios del trabajo y los institutos de formación profesional asumen la capacitación ocupacional; si bien algunos ministerios de la mujer o de la juventud asumen tareas de alfabetización o capacitación ocupacional, en convenio con los ministerios de educación o en forma independiente; si

bien la presencia de los ministerios del trabajo o de la mujer en formación ocupacional es algo nuevo de los noventa; la intersectorialidad sigue siendo una agenda pendiente. A esto se suma una gran cantidad de instituciones y programas que se superponen; una maraña de instituciones en el caso de la formación profesional de América Latina (Gallart, 2000); un panorama semejante se observa en el caso de México (Pieck, 1996).

Al mismo tiempo, los gobiernos han optado en el campo de la educación de adultos por políticas de “omisión” (no hacer nada y derivar fondos a otras áreas), de eliminación (disolución de estructuras, centros y programas) o por políticas de emergencia, programas masivos de corto plazo, centrados en resultados rápidos antes que en los procesos; tanto las campañas de alfabetización como las programas de formación ocupacional para la inserción laboral son ejemplos de este tipo de acciones.

Las campañas aspiran a que una persona cambie de casilla: de analfabeto a alfabetizado; los programas de capacitación del estilo mencionado buscan también el cambio en la clasificación: de desempleado a persona con “inserción laboral”. Ya se mencionó que la educación de adultos ha estado sujeta a un proceso de permanente redefinición de sus fronteras.

A partir de los noventa la denominación de “educación de adultos se trueca en “educación de jóvenes y adultos”, para dar cuenta de la presencia mayoritaria de los jóvenes en la modalidad; situación confirmada desde la investigación educativa (estudio regional

UNESCO en 13 países acerca de la educación básica de adultos, Cfr, Messina, 1993). Durante el proceso de seguimiento regional de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo, 1997), que dió lugar a un foro permanente entre 1998-2000, coordinado e impulsado por la UNESCO / CREFAL /CEAAL /INEA, se consagra una nueva denominación: “educación de personas jóvenes y adultas”, para dar cuenta de la dimensión de género. La preocupación por las fronteras va más allá de denominaciones y de referencias a quienes son sus destinatarios.

En el seguimiento de la CONFINTEA V, tuvo lugar un cuestionamiento radical, referido al campo mismo de la EPJA. Al respecto, se argumentó que: a) la EPJA se ha transformado en un referente abstracto, ya que los jóvenes y adultos están en todos los espacios; b) la EPJA reivindica lugares en los cuales trabajan instituciones sectoriales; c) la necesidad de pensar la EPJA más allá de la alfabetización, la educación básica o la formación ocupacional; d) la articulación no puede limitarse a vinculaciones curriculares sino debe involucrar nexos institucionales; e) la necesidad de repensar la EPJA nos abre a distintas alternativas que incluyen desde conservarla como modalidad, complejas articulaciones entre sus distintos programas y submodalidades hasta la disolución de la EPJA en algo nuevo e inédito; f) cómo realizar estas transformaciones manteniendo el compromiso con los sectores más marginados. Estos debates, que continúan abiertos, fueron parcialmente asumidos por un documento emanado de una reunión regional

organizada por la UNESCO (Marco Regional de Acción, 2000). A partir de estas reflexiones, es necesario preguntarse en qué medida la educación de adultos es una categoría creada desde la educación como una suma de programas, muchos de los cuales no se identifican con este espacio (UNESCO, Marco Regional de Acción, 2000).

Acaso los educadores e instructores de la formación profesional se identifican como educadores de adultos; y algo similar no sucede con los educadores de los ministerios de salud, de la mujer, juventud y otros. Es posible pensar la educación de adultos como algo diferente a una suma de alfabetización, educación básica y componentes laborales, como programas superpuestos. La necesidad de la articulación es tan pertinente como conservar el compromiso con los sectores marginados y al mismo tiempo, evitar todo tipo de segregación: las propuestas de una “educación para la vida”, necesitan incluir estas reflexiones.

La tarea es hacer posible que las personas que están fuera de los sistemas educativos tengan la oportunidad de reintegrarse a ellos; la misma lógica es válida para pensar la participación de los educadores. Uno de los grandes propósitos de la educación de jóvenes y adultos es lograr una educación que se inscriba en la perspectiva del aprendizaje permanente y que haga de la educación básica una puerta para la educación permanente. Educación básica “ampliada” en el sentido de continuarse en otros aprendizajes, de plantearse como un proceso a lo largo de la vida y de articularse con instituciones del sector salud, trabajo y

otros, en una tarea intersectorial e interdisciplinaria. Esto supone la integración de la educación con el trabajo así como de concebir una educación en y para el trabajo.

En el caso de México es importante mencionar que han tenido lugar un conjunto de políticas y programas que permiten avanzar en este camino: en particular, el programa de la postprimaria del CONAFE, el Modelo de la educación para la vida del INEA y la creación reciente del CONEVyT, que busca crear un espacio interinstitucional de articulación entre organizaciones tradicionalmente dedicadas a la educación o a la formación para el trabajo. Hasta ahora la educación oficial de América Latina ha concentrado sus esfuerzos en la población en edad escolar.

Un proyecto nuevo de educación de adultos implica no sólo más presupuesto, más cobertura, más atención de la demanda potencial y la inclusión de esta modalidad en los procesos de reforma, supone redefinir los sistemas educativos y la tarea de la educación en su conjunto; supone una perspectiva de educación permanente e inclusiva “para todos”, que al mismo tiempo mira a los sectores más marginados como su centro, sin por ello ofrecerles una educación pobre para pobres.



## **2. La formación docente: recentralización o desarrollo y legitimación profesional**

El enfoque tradicional acerca de la formación la define como un proceso para “remediar” deficiencias, mediante actividades definidas desde fuera del grupo, por expertos del nivel central. Este enfoque externo ha evolucionado desde una posición centrada en la transmisión de información referida a disciplinas específicas, a otra más pedagógico- didáctica, que busca el entrenamiento en técnicas, procedimientos y habilidades. En ambos casos, sin embargo, se conserva el mismo enfoque de formar “desde fuera”, para satisfacer los requerimientos de los programas educativos, en pro de la calidad y la eficacia. De acuerdo con este enfoque, la formación docente se constituye como una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación.

La formación docente se establece como un componente frecuente de los programas educativos, articulada a su vez, con un conjunto de otras medidas, tales como la elaboración de materiales y la provisión de recursos o de incentivos para el desempeño docente. La formación docente así caracterizada implica una visión salvacionista, donde educadores percibidos como carentes de conocimiento (denominados con las categorías de “semiprofesionales” y “educadores desprofesionalizados”) son afectados y mejorados en su condición. La explicación es el esquema o modelo científico que se adopta, donde la formación docente se asume como causa y los cambios en el educador son simples efectos; dicho de otra manera, el educador es

“producido” por la formación. Tampoco la formación ha sido encarada como parte legítima del trabajo docente e integrada a éste como parte de la tarea institucional y como un trabajo de colectivos de profesionales. En el mismo sentido, los educadores han sido considerados más un insumo o un factor del proceso educativo.

En suma han sido recursos humanos y no sujetos y protagonistas del cambio educativo y social. La limitación clave de los procesos de formación radica en este enfoque “desde fuera”, que privilegia la formación antes que el trabajo docente y que asume la formación como un medio “para” preparar a los educadores, adoptando como referentes los programas de las reformas educativas. Los gobiernos han hecho referencia a “formar” para los requerimientos de las reformas (la pregunta ha sido formulada aproximadamente en este tenor: ¿qué formación se necesita para contar con el docente que responda a los nuevos marcos curriculares?).

La formación ha sido definida “desde arriba”, y desde el currículo, siguiendo la orientación arriba-abajo de las reformas. Aun más, al interior de la formación docente se ha reproducido este esquema y las prácticas más habituales de la innovación y renovación de esta área han sido la definición de nuevos perfiles para los educadores, los cambios en los planes de estudio, el establecimiento de contenidos mínimos para la formación, la elaboración de materiales, los concursos de proyectos para las instituciones de formación, la acreditación institucional, la promoción de la

investigación educativa como un requisito o norma establecida desde el nivel central de los ministerios de educación.

En todas estas estrategias, los educadores han quedado relegados a un segundo plano. La formación de los formadores, el desarrollo de espacios de reflexión en los propios lugares de trabajo, son todavía acciones marginales. En este contexto, en que la formación ha adquirido creciente relevancia como estrategia de mejoramiento y al mismo tiempo, los educadores siguen siendo ejecutores y no protagonistas y donde la formación para los educadores de personas jóvenes y adultas no ha sido abordada en toda su especificidad y complejidad, se inscribe la propuesta de una formación “en movimiento”, que vamos a presentar y problematizar. Además, estamos tan referidos a una visión desde el sistema que anula los sujetos como encerrados en las categorías de niveles y modalidades educativas: nichos llamados educación formal y no formal e informal, educación inicial, básica, primaria, secundaria, superior, intercultural, adultos, y otros.

En el mismo sentido, la innovación educativa está amenazada por su propia sombra y corre en muchos casos el riesgo de ser tan sólo una copia o una réplica de algo producido en otro lugar; o sea la innovación se trueca fácilmente en repetición. Y como toda repetición, más cerca de las clasificaciones dicotómicas y del autoritarismo que de los espacios multidimensionales y abiertos. Lo anterior se inscribe en un campo educacional que a nivel teórico es “débil”, ya que reproduce conceptos de las ciencias

naturales y adhiere modelos explicativos mecánicos al estilo del modelo de insumo-producto. La producción de teoría en el campo de la educación, a partir de la práctica y del diálogo interdisciplinario es la gran tarea pendiente sobre la cual se asienta el tema que estamos analizando.

La pedagogía crítica y la educación popular, definen de una manera, “otra”, a la formación, como un proceso permanente e integral, realizado desde la reflexión de la práctica pedagógica, que tiene por propósito promover tanto el empoderamiento y el desarrollo profesional de los educadores como la transformación de la práctica educativa. En este nuevo marco, la formación es un proceso que promueve la autonomía intelectual y moral de los educadores, al facilitar el pensamiento reflexivo, la participación y el diálogo. A su vez, una formación docente así caracterizada es un proceso de construcción de conocimiento que promueve el aprendizaje mutuo entre educadores y estudiantes, en un estilo de trabajo en que todos aprenden de todos. Esto supone tanto una nueva manera de concebir la formación como la misma educación. La formación no es pensada como un proceso de “entregar” competencias a los educadores, de acuerdo con los requerimientos curriculares.

Tampoco la educación se sustenta en la división entre unos que saben y enseñan y otros que aprenden desde la ausencia de conocimiento. En este enfoque de formación, por el contrario, se reconocen los saberes de los participantes. Los educadores no son

funcionarios o ejecutores de programas sino sujetos con capacidad de transformación, sujetos que construyen conocimiento junto con las personas caracterizadas como “los estudiantes”, y en ese proceso se transforman a sí mismos y transforman la realidad. Finalmente, es importante destacar que no es posible hacer mención a la formación en general, sino a la formación asociada con grupos específicos de educadores.

En efecto, la formación involucra a educadores de diferente tipo en términos de condición social, escolaridad, certificación pública de su competencia, y otros. Los educadores son un grupo altamente heterogéneo, que se clasifican por nivel educativo, modalidad y programa, y por localización y contexto cultural. Los educadores que trabajan en programas educativos no formales para jóvenes y adultos constituyen el colectivo más cuestionado en términos de la ausencia de profesionalidad y de una formación específica. En medio de estas corrientes encontradas, entre una formación concebida desde afuera, como entrega o adquisición, y otra que se centra en los grupos de educadores como sujetos y promueve su autorealización, numerosos cambios han tenido lugar en América Latina en el campo de la formación docente. En particular, la formación inicial de los educadores se ha jerarquizado en términos de años de estudio y ubicación en el sistema educativo. Se ha producido un creciente proceso de “terciarización” de la formación docente inicial (Messina, 1997), junto con una búsqueda de nuevas estructuras curriculares, que asignan mayor importancia al papel de la práctica

pedagógica. Además, desde las reformas educativas se ha buscado la articulación entre la formación docente inicial y la formación en servicio, en el marco de políticas que asignan mayor importancia a la formación docente.

En la formación continua o en servicio también se observan logros importantes, en particular una tendencia a realizar la formación en la propia escuela, en grupos de pares, que se organizan en redes y que adoptan una metodología de reflexión desde la práctica. Al interior de esta formación en la escuela, se diferencian algunos programas que comienzan a ser apropiados por los maestros y que se organizan como movimiento pedagógico y también como una movilización social por la educación. En este tipo de experiencias se promueve tanto la producción de saberes y la organización de comunidades pedagógicas, como la organización y transformación social.

La Expedición Pedagógica de Colombia, constituye un caso ejemplar de este tipo de experiencias. Sin embargo, sigue presente en América Latina una tendencia a organizar la formación “desde arriba” y desde afuera, siguiendo una lógica escolar y abordándola como algo aparte de la profesión docente. Aun más, los educadores siguen estando cuestionados en su profesionalidad, mientras las condiciones de trabajo y salario siguen siendo desfavorables. De allí que la formación tanto inicial como continua ha sido también un mecanismo de recentralización de los sistemas educativos. Por último, es importante destacar

que la práctica se ha constituido en el eje curricular de la mayoría de las innovaciones en formación docente inicial y continua de América Latina. La importancia asignada a la práctica es parte de un movimiento pedagógico mundial, que considera la transformación de las prácticas educativas como garantía del cambio.

Para muchos, las reformas de los noventa en la Región se han hecho “desde arriba”, sin modificar la escuela ni alterar la práctica o bien los cambios han sido predefinidos desde el centro. En este sentido, autores como Castañeda y Tedesco (1997) hacen referencia al carácter “responsivo” de las innovaciones, ya que las escuelas elaboran proyectos en respuesta a políticas del nivel central. De ahí surge la propuesta de “llegar” o “tocar” la escuela. Esa propuesta sigue suponiendo una ruptura entre unos que toman las decisiones y planifican el cambio y otros que son tocados o impactados por la reforma. Para otros, la práctica conlleva la idea de activismo, afectando desfavorablemente la producción de teoría.

Igualmente, algunos perciben que asumir la práctica como eje, implica descuidar la teoría, dejar de lado el saber de las disciplinas o establecer una división entre teoría y práctica. Este nuevo papel de la práctica en los programas de formación así como las objeciones reseñadas son aspectos centrales a considerar en una nueva propuesta de formación.

### **3. La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas o cómo ser educadores de “primera clase”**

La formación del personal a cargo de la educación para personas jóvenes y adultas ha sido encarada bajo dos modalidades centrales en América Latina: a) en algunos países, la oferta mayoritaria de educación de adultos pública es de carácter formal (se acredita, se realiza en un tiempo y lugar fijo, generalmente escuelas); en estos programas, los educadores de adultos son maestros básicos o primarios o profesores de la educación media, titulados, que no cuentan con especialización en adultos y que se forman en la temática de adultos en la propia práctica; en parte de estos países se cuenta con carreras de posgrado o postítulos para especializarse en adultos; la orientación predominante es que los educadores de adultos se formen primero como profesores de la educación básica general o de la educación media y la especialización se realice o bien a posteriori o bien como una orientación o tramo curricular específico en las carreras de grado; en estos países también existen programas no gubernamentales de educación de adultos, que cuentan con educadores comunitarios, sin título docente y formados al interior de los propios programas; en suma, la mayoría de los educadores de adultos son “educadores profesionales” y la formación es común para todos los educadores (del sistema escolar o del subsistema de adultos); una formación común lograda al costo de la no especialización o del olvido de que la educación de las personas jóvenes y adultas tiene su propia especificidad; b) en otros



países, como es el caso de México, la oferta pública de educación de adultos es en su mayoría “no formal” (como en el caso de INEA o CONAFE), en este caso, los educadores de las personas jóvenes y adultas son mayoritariamente miembros de la comunidad que se forman en la práctica y no cuentan con título docente; las instituciones de educación de adultos (INEA, CONAFE) forman a sus propios educadores mediante programas de formación inicial o “inducción” y programas de formación continua.

Sin embargo, también existen en México algunos centros gubernamentales de educación básica de adultos (CEBAS y CLEBAS), donde trabajan maestros primarios o básicos titulados. En este segundo grupo de países, los programas de formación docente para la mayoría de los educadores de adultos, dado que la mayoría es de origen comunitario, se organiza en un circuito aparte o separado del que forma a los educadores profesionales o del sistema regular (que incluye a los programas regulares y a los programas de la educación formal de adultos); por un lado, los programas de formación para los maestros de la educación básica y media, ubicados en las escuelas normales y en las universidades; y por otro, los programas de formación para los educadores de la educación de jóvenes y adultos desde las propias instituciones que hacen educación de adultos no formal. Estos dos circuitos empiezan a transformarse, ya que se están desarrollando desde la universidad programas de especialización para educadores de adultos comunitarios en servicio y programas en

educación de adultos de posgrado para educadores titulados.

En efecto, la Universidad Pedagógica Nacional ha desarrollado un diplomado en sistematización educativa para los técnicos docentes del INEA, mediante convenio con esta institución, y carreras de posgrado en educación de adultos abiertas a todos los educadores. En el caso de los educadores comunitarios un punto a destacar es que la formación es “ofrecida” desde los propios programas, como una preparación fundamentalmente operativa u orientada hacia el “manejo” o administración del currículo, los materiales y la evaluación; una formación instrumental y de corta duración, constituida por cursos o talleres que no están organizados en un sistema, y que prepara a los educadores más como gestores que como facilitadores.

En este marco, los educadores de las personas jóvenes y adultas operan como un grupo aparte del resto de los educadores. De este modo, se ha consolidado en América Latina y México la presencia de dos circuitos diferenciados de educadores, en términos de nivel de escolaridad, condiciones sociales de los grupos con los cuales trabajan y las suyas propias y prestigio social: a) los educadores del sistema regular, entendiendo por tales los que educan a la población en edad escolar; y b) los llamados “educadores de adultos”, tanto de los programas educativos formales como no formales . Esta división es un reflejo de la fractura que afecta a los sistemas educativos en términos de sus modalidades formales y de las no formales y de la posición marginal que ocupa la llamada “educación de

adultos”, como resultado de políticas públicas que han dado prioridad irrestricta a la educación de la población en edad escolar.

Una pregunta interesante y que sólo se podría contestar desde cada contexto nacional es la siguiente: dónde se ubican los maestros que trabajan en programas de educación formal de adultos; si bien son educadores profesionales, cómo se perciben a sí mismos, como maestros que están haciendo un trabajo adicional o complementario en la educación de adultos o como educadores de adultos, que además son educadores titulados; y cómo los perciben los otros educadores, los que toman decisiones en educación y la llamada “opinión pública”. Aun más, quienes se incorporan como aprendices en la educación de personas jóvenes y adultas provienen de grupos marginados y son acompañados en su aprendizaje por educadores que proceden igualmente de sectores pobres. Esto consolida un tipo de educación de adultos que ha sido denunciada por numerosos autores: una “educación pobre para pobres”.

Como resultado de investigaciones u observaciones casuales, se pone en evidencia que los estudiantes y los educadores de los espacios educativos formales y no formales de la educación para las personas jóvenes y adultas, se encuentran unidos por un imaginario y por una práctica común: la referencia a la escuela como el lugar de la enseñanza y al maestro como el que sabe. Esta subordinación a la escuela, hace complejo el proceso de intentar una educación diferente. De allí que los educadores comunitarios están tan signados

por el modelo escolar como los propios maestros titulados. Por otra parte, también resultados de investigaciones, confirman que no todos los programas formales de educación para las personas jóvenes y adultas son espacios compensatorios y degradados. Como tampoco los programas no formales son sinónimo de innovación y colaboración. Ante esto, la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, necesita desmontar el imaginario escolar y crear otra manera de aprender, enseñar e investigar, organizada en torno de la reflexión desde la práctica y la creación de comunidades y redes de aprendizaje.

## **4. La reflexión desde la práctica: una manera de apropiarse de la historia**

### ***4.1. Un poco de historia***

La propuesta de "reflexión desde la práctica" tiene una tradición pedagógica fuerte, asociada con las corrientes de la pedagogía activa; este enfoque ya está presente en los trabajos de Dewey acerca de la acción reflexiva, pero recién hacia los ochenta se empieza a trabajar en forma sistemática y relativamente masiva en torno de este enfoque.

Es importante señalar que la reflexión desde la práctica se ha difundido en mayor grado en los países desarrollados o en países en desarrollo de África y Asia y en los espacios escolarizados, tanto en la formación continua de maestros como en su formación inicial. De allí la importancia de incorporar la reflexión desde la práctica en la formación para los educadores de las personas jóvenes y adultas.

En vez de plantear la investigación como algo fuera de la escuela, la propuesta de reflexión desde la práctica reconoce la capacidad y el derecho de los educadores de sistematizar su trabajo y potenciarlo desde esta actividad. La reflexión desde la práctica renace a partir de los ochenta asociada con la investigación- acción, la pedagogía crítica y con la educación popular. Corrientes emergentes de contextos diferentes y con enfoques igualmente diferenciados en términos políticos y sociales.

Se propone aquí un tipo de reflexión desde la práctica, que recupera la tradición de la pedagogía de Freire y de la educación popular. Consecuentemente, un tipo de reflexión desde la práctica que es planteada como una tarea de colectivos de educadores y no como una acción solitaria e incluso fragmentadora de los procesos educativos. Zeichner destaca que el movimiento internacional por la reflexión desde la práctica se ha desarrollado en numerosos países de Europa y Asia; la investigación reflexiva o la enseñanza reflexiva es el componente central de la reforma educativa en países como Reino Unido, España, India, Tailandia, Singapur, Noruega, Holanda, Australia y Estados Unidos de Norteamérica. Este movimiento ha sido una alternativa al enfoque que define a los educadores como técnicos que transmiten las propuestas de especialistas externos a la escuela.

El movimiento constituye también un rechazo a las reformas educativas desde arriba, a las investigaciones que se desarrollan desde fuera del aula, a la ruptura entre investigación educativa y práctica pedagógica y a los intentos de reducir a los educadores a meros informantes o consumidores de información y estudios. Dos principios básicos sustentan, según Zeichner, el movimiento por la investigación reflexiva: a) el reconocimiento de la condición profesional de los educadores y del papel protagónico que les cabe desempeñar en la formulación de los objetivos y medios de su quehacer; b) el reconocimiento de que la producción de conocimiento no es patrimonio exclusivo de las universidades; los buenos educadores también han forjado teorías desde la práctica que

contribuyen a un corpus de conocimientos pedagógicos. Sobre la base de las ideas de Dewey acerca de la práctica rutinaria y la práctica reflexiva, el autor propone que la formación docente se inicie con la reflexión desde la propia práctica. Asimismo, se establece el compromiso de los formadores de docentes, para que estos incorporen durante su formación inicial la disposición reflexiva así como la orientación hacia el aprendizaje permanente.

De acuerdo con Dewey, el profesor reflexivo se caracteriza por la apertura intelectual y la sinceridad, preguntándose por los supuestos y las consecuencias de las acciones y haciéndose cargo de la responsabilidad por los resultados; este educador no se conforma con el logro de los objetivos sino que se cuestiona acerca de si los resultados son satisfactorios. La reflexión se realiza antes, durante y después de la acción; Zeichner retoma el concepto de conocimiento en la acción, que según Schön, altera la ruptura entre teoría y práctica de la educación tradicional, en la cual el profesor se limita a “aplicar” ideas creadas por otros.

#### ***4.2. La vida cotidiana o la vida "irreflexiva"***

La vida diaria se nos presenta como un programa que ya está armado. Muchas veces percibimos la vida como si no nos perteneciera, como si otro u otros la estuvieran comandando, la percibimos como una suma de cosas por hacer, obstáculos que sortear, urgencias,

apuros, actividades, trámites, tareas que cumplir, propósitos que lograr, horarios y referencias externas.

Una sensación frecuente es llegar al final del día sintiendo que nos hemos desempeñado en varios papeles y asumido más de un personaje y que estamos cansados, y también desalentados, de tanto ser como parte de un engranaje o de tanto ser sin pensarnos.

Desaliento, es una alteración en nuestras relaciones con el otro; no sólo el aliento se trastoca, como si el aire fuera poco, sentimos que nos faltan las ganas, sobre todo las ganas de seguir. Una de las grandes tareas para la educación es mantener en nosotros el deseo, el deseo de desear, el deseo de conocer, el deseo de seguir adelante y de mirar con entusiasmo la vida, como si la vida o ese camino de cada uno, que llamamos “nuestra vida” fuera posible y gozoso. Sin duda que la vida cotidiana, en cuanto vida social, no puede ser otra cosa que un conjunto de hechos socialmente organizados y enmarcados en normas y tradiciones.

La tarea entonces no es arribar a una vida cotidiana “libre” de lo social sino a la construcción de un tejido social hecho de una manera más participativa y donde tengamos espacios de libertad. Y esta construcción puede iniciarse desde lo cotidiano; y al apropiarnos de la vida cotidiana estamos haciendo sociedad de otra manera. En esta vida cotidiana, tal como está organizada en nuestras sociedades, nuestra práctica se nos presenta como algo familiar, organizada por un conjunto de “recetas a la mano”, que nos permiten actuar y responder a las expectativas de los otros. La



práctica se presenta como un lugar seguro, propio, por eso decimos “tengo práctica” como si eso fuera garantía de que está bien. Al mismo tiempo, por ser así, la práctica se presenta como algo opaco, algo dado, algo que se repite, algo no sujeto a reflexión. Solemos decir; “tengo que hacer esto”..; “tengo tanto que hacer”... El tiempo es vivido como escaso, como un tiempo que nos quitan, como un tiempo que nos falta para nuestras cosas más queridas o deseadas.

Con frecuencia, los mandatos externos son más fuertes que nuestros deseos y nuestras intenciones. La práctica habitual de cada uno de nosotros se une con otras prácticas del pasado –prácticas propias y prácticas de la comunidad de la cual formamos parte– creando una tradición que nos permite sentirnos en lugar seguro. Al mismo tiempo, la práctica diaria, afirmada en esa historia o tradición de prácticas, nos atrapa en una situación fija, en forma tal que podemos llegar a sentir que “nada se puede cambiar” y “que las cosas son lo que son”. Muchas veces escuchamos “no se puede” a lo largo del día. En el campo de la educación, “no se puede”, es un lugar común tanto de los que están en posiciones de poder como de los que son parte del grupo de los “ejecutores”, de los que se limitan a escuchar y obedecer.

A poco andar, la sensación de estar atrapados en nuestra práctica, se transforma en algo más llevadero: en la ilusión de que la práctica es “natural”, que es así como se presenta; la práctica deja de verse como algo histórico, producido y sujeto a revisión, sino que se percibe como inmutable. Entonces se dicen cosas

diferentes que hablan de lo mismo, sobregeneralizaciones que ocultan la especificidad y nos detienen en el proceso de cambio: “así se hace”, “así lo hicieron nuestros padres o así se hace en nuestro país”, “todos tienen problemas”, “no hay nada que hacer con la corrupción porque es un problema mundial” (o la pobreza o la violencia), “todas las parejas tienen problemas, porque la rutina mata el amor”, “la democracia es el mal menor”, y se culmina con, “hay que ser prácticos”. Estas justificaciones nos dan un respiro, una cierta sensación de libertad pero también nos refuerzan la inmovilidad. A partir de aquí, sólo nos queda resignarnos a lo que llamamos nuestra suerte o nuestra vida. Sin embargo, desde siempre la humanidad se ha interesado en cambiar su vida, en sentirse más propietaria o protagonista de la historia. Desde los héroes clásicos a los héroes de la independencia, ha existido esta disposición a animarse a enfrentar el destino. Muchos hombres y mujeres anónimos han hecho lo mismo y se han animado a dar saltos respecto de la práctica constituida. Cambiar la práctica es una manera de ser más, de ser más libre. Para cambiar la práctica se necesita mirarla o reflexionar acerca de ella. Para mirar es necesario preguntar. Nuestra mirada se transforma en una pregunta, tan sencilla y al mismo tiempo tan importante: ¿qué es esto?; ¿es así o podría ser de otro modo? Hacer este tipo de pregunta implica un cambio o un viraje radical, un empezar de nuevo, aun cuando todo el pasado está con nosotros. Aun cuando nos detienen la fuerza de la tradición y de la autoridad.

### *4.3. Qué es la reflexión desde la práctica*

Para poder reflexionar, la primera pregunta que necesitamos formular es acerca de la misma práctica, para verla, para desmontar su manera social de producción. ¿Qué es la práctica? La respuesta podría ser algo vaga. Cualquier experiencia humana es parte de eso que llamamos la práctica. Queremos destacar que no hay nada menos práctico que la práctica, ni nada menos técnico que la práctica. La experiencia o la práctica está organizada, y lo está según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de hacer que son parte del mundo en que vivimos. Nuestra práctica es una práctica social y política.

La práctica no está constituida sólo por actos observables, no es una pura ejecución, una performance, sino que viene cargada de teoría, al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir. De allí, que la práctica es siempre “teórica”, en el sentido de ser parte de un sistema de ideas y conocimientos, la punta del iceberg, el gesto que manifiesta un sistema. En consecuencia, al cambiar la práctica cambian también las formas de pensar y sentir y viceversa. De allí que cuando reclamamos “quiero algo práctico”, estamos pidiendo, aun sin saberlo, un nuevo horizonte teórico; cuando decimos “esto es poco práctico”, estamos también afirmando que no es congruente con nuestros valores o que atenta contra nuestros propósitos, o sea que es una opción teórica no válida para nuestros referentes.

Práctica y teoría han sido percibidas en educación como mundos que no se tocan. La práctica para los

educadores, la teoría en las universidades y en los libros; unos hacen teoría y otros la aplican; la práctica es concebida como “el lugar de la aplicación” de teoría hecha en otro lado; la teoría se “baja” a los niveles locales, igual que la formación, siguiendo un orden de arriba-abajo que impera en la mayoría de las instituciones educativas. Igualmente, la investigación se piensa como una actividad de los investigadores profesionales y la enseñanza como el trabajo cotidiano de los educadores, que sólo otros desde afuera tienen la capacidad para investigar. Para los educadores, y especialmente para los maestros de la educación básica y para los educadores de la educación de jóvenes y adultos, la teoría es una amenaza, un cuestionamiento incluso a su propia práctica, algo ajeno elaborado por expertos. Al concebir la práctica como un espacio cargado de saberes, estamos reconociendo otra manera de hacer teoría y también una manera más democrática y plural de concebir la producción de conocimiento. Estamos demostrando que el conocimiento es parte de la práctica y no algo que se “debe” consumir o adquirir como aparte de ésta y además para organizarla.

Estamos recuperando también el sentido de utilidad del conocimiento para los propios educadores. De este modo, el ejercicio de la reflexión desde la práctica es también una nueva manera de aprender y de enseñar. La práctica educativa es parte de un complejo sistema de prácticas sociales y es sólo una de las prácticas que podemos reflexionar. De allí que nuestra práctica educativa esté absolutamente marcada por todas nuestras otras prácticas y viceversa. Tienen lugar, sin duda, contradicciones entre la práctica de un campo y

de otro, así como contradicciones entre discurso y práctica en un mismo campo o en diferentes áreas. Es posible ser educador “crítico” por un rato y luego ciudadano irresponsable o padre ausente. Sin embargo, siempre se hace presente el gesto que muestra quiénes somos y cuál es nuestra orientación principal. Cuando estemos viviendo más frecuentemente en una práctica reflexiva o reflexionada, estaremos también más cerca de ser educadores que no se limitan a cumplir con un programa o con metas predefinidas desde las instancias de poder de los sistemas educativos. Estaremos más cerca de ser educadores críticos y solidarios en nuestros espacios de trabajo y en la vida cotidiana. Antes que nada es necesario reconocer que siempre reflexionamos “un poco” nuestra práctica.

El punto es si somos capaces de hacer una reflexión radical, que nos permita preguntar: ¿acaso puede ser de otro modo? Este tipo de reflexión requiere asumir la pregunta como un lugar de conocimiento y de vida y no sólo como una pregunta pedagógica o didáctica o como un ejercicio intelectual pasajero. La respuesta inicial a ¿qué es reflexionar?, que vamos a continuar construyendo, es la siguiente: reflexionar es volver sobre lo actuado, es preguntar, buscar, dar cuenta del lugar desde donde hacemos o pensamos las cosas.

Reflexionar es cuestionar lo que estamos haciendo, abriéndonos a nuevas opciones o alternativas. Proponemos reflexionar acerca “de cualquier cosa”, de nuestra vida cotidiana, del trabajo que hacemos, de las cosas que aprendemos, de la manera en que nos comunicamos. Para familiarizarnos acerca de la

reflexión desde la práctica el texto de Zeichner (1993) constituye una referencia ineludible. Zeichner presenta la reflexión desde la práctica, a la que también denomina enseñanza reflexiva o investigación reflexiva. Para Zeichner, la reflexión desde la práctica parte del reconocimiento del papel central que desempeña el educador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de su capacidad para generar saberes. ¿Para qué reflexionar? Sin duda, la reflexión nos hace más libres, nos libera de la tradición y del pasado. Abre nuestra imaginación y nuestra creatividad. Permite que podamos acceder a nuevas maneras de resolver los problemas, a nuevas maneras de pensar las cosas.

Es importante que no veamos la reflexión desde la práctica como una manera más creativa de resolución de problemas, como algo técnico, como una estrategia de mejoramiento de la calidad de la formación y por ende del aprendizaje y la enseñanza. Varios autores la ven así. Hacemos una opción y afirmamos que la “reflexión desde la práctica” es el camino para transformar la práctica. En nuestro caso, es el camino para transformar la práctica educativa, para incursionar en otras maneras de hacer y pensar la relación pedagógica, la relación con nosotros mismos y con los demás, así como la relación con el conocimiento y la escritura.

El proceso de transformación de la práctica nos acerca a una mayor empatía y compromiso y a un acompañamiento pedagógico como facilitador de los aprendizajes, a partir de reconocer y respetar los

saberes de las personas jóvenes y adultas y de sus comunidades. Nos lleva también a vivir la educación como un proceso comunitario y social, que excede los límites de una institución educativa. Por último, la reflexión desde la práctica es fundamentalmente una forma de ser. La reflexión desde la práctica nos libera del pensamiento calculador que consiste en “sacar cuentas”: “qué he hecho”, “qué consecuencias trae”, “qué me conviene hacer”. La reflexión nos libera también de una manera de pensar que parte de objetivos, define acciones y evalúa resultados en relación con los objetivos previstos. Una manera de actuar “irreflexiva”, que consiste en proponerse metas o aceptar las metas que otros definen para nosotros, intentar cumplirlas y jamás revisarlas. Nos libera también de una manera de escribir siguiendo un formato preestablecido y adoptando un lenguaje especializado. Una manera de hablar mostrando logros, olvidando las contradicciones, los puntos oscuros y las tareas pendientes.

Asumimos la idea de que la reflexión es un viaje, un camino que se construye y donde es necesario aceptar como compañera a la incertidumbre. La pregunta nos permite navegar en este proceso. La reflexión desde la práctica hace posible que podamos darnos cuenta en algún grado de quiénes somos y hacia dónde vamos; una estudiante de Freire decía en relación con su alfabetización; “antes vivía, ahora sé que vivo”. Una vida reflexionada es una vida vivida, una vida que puede, aunque sea por momentos, evadirse del círculo de la repetición.

#### ***4.4. Cómo hacer la reflexión desde la práctica***

La primera certeza es que no existe una receta o un conjunto de procedimientos o pasos que nos indiquen cómo reflexionar acerca de la práctica. Justamente, la reflexión desde la práctica es una propuesta abierta, diversa y que cada uno recorrerá a su manera. De allí que no queremos hacer de la reflexión desde la práctica una nueva propuesta técnica, un nuevo procedimiento para la formación. Si aceptamos esta premisa, el primer paso para reflexionar la práctica consiste en observar sus fundamentos y sus consecuencias. Dewey define de ese modo la acción reflexiva.

Sin embargo, esta opción corre el riesgo de ser tergiversada y transformarse en algo muy cercano al pensamiento calculador, que como ya lo caracterizamos en el apartado anterior, “saca cuentas”. Reflexionar la práctica requiere mirar de una manera “particular” sus fundamentos y sus consecuencias, una manera que agregue un plus a lo que estamos haciendo, que permita problematizarla, buscar, preguntar por ella y su entorno. Esto nos lleva a optar por un tipo especial de pregunta, adecuada para investigar la práctica. Es necesaria una pregunta “situada” o “señalada”, que permita observar desde dónde se pregunta o acerca de qué estamos preguntando, qué se pregunta y a quién se pregunta. Estamos hablando de una pregunta que es capaz de mirarse a sí misma o de reconocer cómo se está preguntando, para qué se pregunta y desde dónde se



pregunta (desde qué ideas previas se pregunta, desde qué situación social y de conocimiento).

Desde la filosofía, Heidegger ha hecho un gran aporte al caracterizar este tipo de pregunta, como la “pregunta fundamental”, que tiene la propiedad de mirar a través de sí desde el principio y en todas las direcciones que la constituyen. En este caso, mirar su estructura y todas las direcciones hace referencia justamente a qué se pregunta, a quién se pregunta y acerca de qué (o desde qué referentes) se pregunta. En suma, reflexionar es buscar, volver sobre eso que nos ocupa, preguntar y estar dispuestos a perdernos en la pregunta, sin querer contar antes con la respuesta correcta. Cuando nos enredamos en nuestra reflexión, estamos más cerca de eso que llamamos reflexión desde la práctica. Nuestra tarea como educadores es justamente la capacidad de formular preguntas relativamente “conscientes” de sí, que pueden comprender la manera y la orientación en la que se está preguntando.

También es parte de nuestra tarea como educadores, acompañar a las personas jóvenes y adultas para que ellas construyan preguntas similares. Reflexionar consiste en hacer preguntas como éstas: ¿cómo realizamos nuestra práctica?; ¿qué diferencias y contradicciones existen entre mi práctica y lo que digo y lo que pienso?; ¿en qué medida repito verdades de otros, que están escritas en algún lugar o que escuche de alguna manera y que están aceptadas como naturales?; ¿qué razones doy para justificar las diferencias entre mis principios y mis prácticas?; ¿qué necesito cambiar?; ¿qué he aprendido?; ¿cómo lo he

aprendido?; ¿cómo lo puedo enseñar a otros?; ¿lo puedo hacer de otra manera?; ¿bajo qué condiciones lo puedo hacer de otra manera o qué necesito cambiar para hacerlo de otra manera? El tercer paso para reflexionar consiste en reconocer que en grupo se puede expandir nuestra capacidad reflexiva, bajo ciertas condiciones. Si el grupo cuenta con una práctica reflexiva consciente al menos con un coordinador que cuente con ella, al presentar una experiencia se da la posibilidad de que varias miradas y varias preguntas converjan para mostrar más dimensiones de aquello que se está reflexionando.

Concurren varias miradas, varias preguntas y el horizonte se expande. La reflexión desde la práctica es una manera de aprender, que recupera de manera sistemática la parte más lúcida de nosotros mismos, que explicita saberes que estaban pero no los teníamos conscientes, o bien nos permite observar y modificar acciones y creencias que nos llevan nuevamente hacia el abismo o hacia la repetición. La reflexión desde la práctica hace posible también que la práctica se convierta en un espacio de contrastación de hipótesis, principios y teorías. Sin embargo, antes que nada la reflexión desde la práctica es una manera de producir conocimiento desde la experiencia, para desde allí dialogar con la teoría. Una manera de generar conocimiento que nos devuelve la confianza en que sabemos y que los otros también saben y que el conocimiento se da como parte de la práctica social. Descubrimos que la lectura de nuestra experiencia nos permite saber. Entonces confirmamos una vez más que el saber no está sólo en los libros o ha nacido de

mentes privilegiadas, sino que se constituye como el conocimiento de un colectivo.

Para nosotros, que trabajamos en educación, esto implica una enorme liberación. Sentimos que los educadores no somos los que saben, sino que el saber es parte de la gente y de la historia de los pueblos. Al llegar a este punto resulta clara la idea de que “todos aprenden de todos”. Antes que todo, se aprende o se busca desde y en la práctica y esto es un tipo de investigación, de exploración, de interrogación; luego, por añadidura, se comparte. Aprendizaje e investigación se articulan entre sí; sin embargo, requieren de la escritura. Pensamos en la escritura. Al escribir, conservamos las situaciones y los momentos, los retiramos del flujo del tiempo, los conservamos para nosotros y para otros. De este modo, el conocimiento se expande. Dialogamos con nuestros propios textos y ellos nos permiten continuar pensando. Los diarios pedagógicos han sido recomendados en forma creciente en estos años, en el entendido que hacen posible la reflexión o que ellos ya son una reflexión. Sin embargo, el diario pedagógico se puede transformar rápidamente en una rutina administrativa. El punto es nuevamente: qué escribimos y para qué. Una respuesta que quiero compartir con ustedes es que escribimos para saber, para pensar, para continuar pensando, para interrogar, para hablar con nosotros mismos y con los demás. La escritura es de suyo un ejercicio reflexivo. Es importante destacar que no toda reflexión desde la práctica tiene estas potencialidades. Estamos hablando de un tipo de reflexión que es consciente de sí, que no

se ha transformado en técnica, que se continúa en la escritura. Un tipo de reflexión atenta a investigar los pequeños detalles, dispuesta a la observación sistemática de lo obvio.

La propuesta de investigar a partir de restos aparentemente poco importantes, no es nueva. Está fuertemente presente en la literatura policial y la práctica de historiadores y antropólogos. Leyendo un artículo de Adán Santamaría (En Tierra Fértil, Morelos, Año II, número 12, 1996) acerca de las mujeres zapatistas y de su condición de invisibles para la historia oficial, encuentro una referencia a una manera de investigar que me parece interesante compartir. Santamaría cita a Foucault, quien para escribir la “Historia de la locura en la época clásica”, apela a documentos no oficiales y no “ideologizados”, a juicio del autor; recurre entonces al archivo y consulta los recibos de pago de los trabajadores del manicomio (cómo se llamarían los recibos de pagos en esa época...; como no sabemos los llamamos como se denominan hoy en día, los asimilamos a las categorías que nos resultan familiares o naturales). Foucault descubre algo muy importante: que los carceleros ganaban más que los médicos. Este indicio aparentemente trivial, ese pequeño resto olvidado para la historia establecida, confirma una tesis que ya estaba presente en Foucault, que vigilar es más importante como tarea institucional que sanar. Santamaría nos recuerda que Foucault llamaba a esta manera de buscar, “historia de la basura” (textualmente de la poubelle). En otra obra, el mismo Foucault hace referencia a que investiga la sexualidad no como un fin

en sí mismo, sino porque en ese campo se hacen presentes todas las contradicciones de la sociedad moderna y menos disfrazadas que en las narraciones de los acontecimientos considerados como públicos.

Historiadores como Carlo Ginzburg también se han especializado en leer e interpretar restos. En uno de sus textos más conocidos, donde presenta el paradigma indiciario o indicial (la palabra se genera a partir de "indicio"), Ginzburg relata como un curador de arte de fines del siglo XIX, diferencia entre obras de arte (pinturas) verdaderas y falsas mirando pequeños detalles que no se relacionan con el estilo de la obra, tales como las orejas y las uñas. Ginzburg destaca que existe una línea que une a este curador, a Conan Doyle y al propio Freud. Todos eran médicos, demostrando que la semiótica médica ha aportado a la investigación social una manera de mirar. En el texto ya citado de Santamaría acerca de las mujeres zapatistas, aparece una información importante; estas mujeres representaban el 70% de la población sedentaria, y sin embargo, no se guarda testimonio de ellas. Cuando Santamaría intenta recrear la comida de la época, se encuentra con una comida de pobreza y sobrevivencia, marcada por la guerra y por la necesidad de no ser visto por los carrancistas. Esa comida que no puede dar lugar a un recetario contemporáneo ni inspirar una comida actual, esa comida que es una falta, es también una presencia, la huella de lo furtivo, del hombre amenazado. Esa comida, me recuerda la burka de las mujeres afganas. La burka tapa y revela al mismo tiempo. Oculta un cuerpo y reduce su visión y al mismo tiempo muestra

el lugar social de las mujeres, revela como quizá ningún otro indicio la discriminación y la domesticación del cuerpo femenino. La burka o la ausencia de recetas: detalles altamente reveladores. Detalles que revelan toda una escena y descubren un amplio escenario signado por una manera de hacer sociedad: "vigilar, castigar".

He aquí una manera de mirar, que sería altamente productiva para sistematizar las actividades de la educación de las personas jóvenes y adultas, en las escuelas nocturnas, en los centros de adultos, en los círculos de estudio y en otros espacios no formales. Cuanto menos importante parece el "dato", cuanto más inofensivo y obvio, más posibilidades de que su lectura abra un mundo de sentido. Abordada de esta manera, la reflexión desde la práctica tiene un enorme parecido con la investigación- acción y con la investigación etnográfica. Igual que ellas, sólo tiene sentido si se empieza por la propia práctica; Elliot (1994) hace referencia a la investigación-acción de segundo orden, para denominar a la investigación de los investigadores externos a la escuela acerca de su propia práctica; algo así como el análisis didáctico de los psicoanalistas.

En consecuencia, promover la reflexión desde la práctica implica hacer de ella un ejercicio cotidiano acerca de la propia práctica y desde allí presentarla a otros educadores. No se trata de formar en la reflexión de la práctica a otros, mientras el formador sigue sin mirarse. El mismo Elliot (1993) nos alerta que la investigación-acción conlleva el riesgo de la subordinación epistemológica de los educadores a la

cultura universitaria, y puede limitar la práctica reflexiva que los propios formadores pretendían impulsar: También Elliot (1993) señala que la investigación-acción ha sido secuestrada y puesta al servicio de la racionalidad instrumental. Estas objeciones también son válidas para el caso de la reflexión desde la práctica, ya que se corre el riesgo de hacer de ella una actividad exclusivamente didáctica e individual de los educadores, y no un sistema de acciones sociales en comunidad, o bien se busca el perfeccionamiento de destrezas técnicas e individuales.

Por su parte, Zeichner (1993) destaca que el enfoque de la reflexión desde la práctica se ha limitado en los Estados Unidos de Norteamérica a analizar temas pedagógicos, evitando considerar los aspectos sociales; en este sentido, el movimiento se ha concentrado en las estrategias de enseñanza antes que en sus objetivos, ha promovido la aplicación por los maestros de investigaciones realizadas por terceros y ha concebido el proceso como una acción individual del docente acerca de su propia práctica. En este marco, la reflexión no se ha cristalizado en una práctica colectiva y ha mantenido la postura dependiente del profesor.

Por último, Zeichner declara que la reflexión logra más cabalmente sus objetivos si se orienta tanto hacia la práctica profesional como hacia las condiciones sociales, si se focaliza en las situaciones de desigualdad y discriminación que se presentan al interior de la sala de clases y si contribuye a una práctica colectiva de los maestros para el apoyo mutuo.

Bajo estos supuestos, Zeichner recomienda: a) el auspicio de estudios de investigación- acción en clase, que los alumnos en práctica pueden llevar a cabo en relación con su propio quehacer; b) elaboración de material de lectura y revistas que incluyan escritos de maestros básicos y de profesores del nivel secundario. En suma Zeichner, junto con destacar el peso de la tradición de la enseñanza reflexiva, alerta acerca de su posible banalización. También presenta las maneras de resguardar esta propuesta, mediante espacios grupales de aprendizaje, énfasis en la dimensión social de la acción educativa y focalización en la confrontación con la desigualdad.

En síntesis, desde lugares distintos; Elliot y Zeichner comparten la idea de que la reflexión desde la práctica se puede trivializar, si no se generan ciertas condiciones. Entre ellas, las principales acciones propuestas son aquellas ligadas con generar un espacio estable o institucionalizado para la reflexión desde la práctica. La reflexión desde la práctica puede ser una manera de hacer educación donde todos observan y aprenden de su experiencia. La reflexión implica un quiebre de la experiencia, una posibilidad de mirarla desde otro lugar. Sin reflexión, la práctica es sólo el lugar de la repetición. La reflexión nos hace más disponibles para ser sujetos de transformación, más vigilantes y al mismo tiempo más libres. Así concebida la reflexión desde la práctica puede ser tanto un camino para la transformación de las prácticas educativas de los estudiantes para educadores como de los formadores y de los maestros en ejercicio en las



escuelas y programas del sistema educativo, en sus modalidades formales y no formales.

En el caso particular de la formación de los educadores en México, se proponen: a) una cierta institucionalización, apoyo y promoción de la reflexión desde la práctica, a cargo de personal federal o estatal, b) la escritura de educadores; y c) la vuelta a actividades grupales informales pero sistemáticas de reflexión desde la práctica, con especial atención a los educadores de personas jóvenes y adultas de los grupos más vulnerables o menos integrados al mundo actual, donde coexisten una sobreintegración y una alta fragmentación.

## ***5. En busca de una formación en movimiento***

Se propone crear una manera de hacer formación para los educadores de las personas jóvenes y adultas, que recupere la tradición pedagógica de la reflexión desde la práctica y al mismo tiempo dé unos pasos más allá. Una formación concebida como un proceso abierto, en constante reformulación, como un proceso entre pares o consigo mismo, como un viaje, al estilo de la Expedición Pedagógica de Colombia, donde se comparten experiencias, se aprende y se enseña al mismo tiempo y se está dispuesto a generar conocimientos como parte de ese tránsito abierto a lo que se presente.

Al mismo tiempo, este tipo de formación abierta tiene que resolver el tema de la profesionalidad de los educadores y de la relación de igualdad o equivalencia con los otros educadores del sistema educativo regular y de los diferentes tipos de educadores de adultos entre sí. Igualdad en la diversidad, con sistemas de intercambio que permitan dar y recibir lo mejor de sí y del otro, donde cada uno comparte lo que sabe para generar un espacio donde se redistribuyen saberes. Este tipo de formación implica también aprender de otras experiencias de formación que han tenido lugar tanto en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas como en el campo de la formación de los educadores del sistema regular. Evitar el aislamiento de la formación de los educadores de adultos es un hecho fundamental.

A continuación se presentan algunas ideas iniciales, para la discusión. a) La formación es constitutiva de la profesión del educador de adultos, y de la educación de personas jóvenes y adultas y no es tan sólo una estrategia de mejoramiento de la calidad. Para que la educación sea posible se necesita de educadores capaces de reconocer sus saberes, construir conocimiento en forma colectiva y crear condiciones para que los estudiantes desarrollen estos mismos procesos. Esto implica garantizar procesos sistemáticos de formación permanente para el personal a cargo de la educación de personas jóvenes y adultas, como parte del mismo trabajo educativo y en los espacios habituales donde éste se desarrolla. b) La formación se podría gestar desde el trabajo y el saber de los educadores de la educación de las personas jóvenes y adultas, recuperando su experiencia y promoviendo la reflexión desde la práctica.

Esta reflexión incluye tanto la práctica como las creencias que la práctica conlleva. Los saberes de los educadores son el punto de partida de la formación. Los educadores participan en la definición de los programas de formación, los cuales recuperan sus necesidades, intereses y experiencia. La profesionalidad se constituye desde la experiencia de los educadores y no como resultado de una acreditación formal o escolarizada. Al mismo tiempo, esto no implica negar la importancia de la acreditación sino que ésta tenga lugar desde la recuperación de la experiencia de los educadores. c) La formación no es concebida como algo técnico o didáctico sino como un proceso educativo y político, que implica asumir

compromisos respecto de las grandes tareas de la educación de las personas jóvenes y adultas y de los desafíos del contexto social, cultural y económico.

En este marco, la formación debe contribuir a la creación de una nueva educación de las personas jóvenes y adultas, capaz de promover competencias educativas y sociales básicas, no compensatoria y articulada con el conjunto del sistema educativo. La formación debe hacer posible una educación básica ampliada para las personas jóvenes y adultas, concebida como puerta para la educación a lo largo de la vida. d) Los grupos de educadores constituyen la referencia de la formación y no los educadores a título individual. Esto supone promover la construcción colectiva de conocimiento, el trabajo en grupos de interaprendizaje y las articulaciones en red. e) La formación se define desde los contextos culturales y sociales diversos en que se desenvuelven los educadores.

La formación debe estar contextualizada o referida a ámbitos específicos y diversificada de acuerdo con las características de cada grupo y contexto. f) La formación es una tarea transversal a los sistemas educativos, que incluye a los educadores de todos los niveles, modalidades y programas y a los administradores, evaluadores e investigadores de los ámbitos nacionales, regionales y locales. En este sentido, la formación adquiere un papel central en la constitución de sistemas educativos inclusivos, donde dejen de operar modalidades y programas de carácter compensatorio y remedial.

En relación con los educadores de personas jóvenes y adultas, la formación debe garantizar el diálogo con los otros educadores del sistema educativo así como dar respuestas diversificadas y establecer vínculos entre los distintos tipos de educadores de la modalidad. g) La formación se articula con la investigación, la sistematización, la evaluación, el seguimiento, el desarrollo curricular y el cambio institucional.

En este sentido, la formación no es algo aparte. Aun más, no se trata de afirmar que la formación se relacione con la investigación o con el desarrollo curricular, sino que la formación debe ser asumida como investigación o como desarrollo curricular. h) La formación es un proceso integral y permanente, a lo largo de toda la vida de los educadores. Si bien se pueden crear momentos o actividades específicas de formación, ésta acompaña en forma continua el trabajo del educador.

La práctica y la reflexión desde la práctica son los ejes del proceso de formación. En el caso de los educadores de las personas jóvenes y adultas, es importante generar un tiempo intensivo e institucional de formación “inicial”, antes o durante el trabajo, que se articulará con una formación continua. i) La posición que se adopta en este documento es que la práctica es siempre teórica o que la práctica es una con la teoría y que cualquier cambio en la práctica supone también cambios en la teoría. Al adoptar la práctica como eje del currículo se está asumiendo también que los saberes del educador cuentan, y más aún, que existe un

conocimiento que se constituye desde la experiencia y desde la reflexión de esa experiencia.

Simultáneamente con reconocer que los educadores son productores de conocimiento y no meros ejecutores de políticas, se establece una continuidad entre teoría y práctica, entre escuela y universidad, entre investigadores y educadores de aula. La práctica ya no es el lugar de aplicación de una teoría que producen otros en otro lugar, ni la escuela es el lugar de la aplicación de los conocimientos adquiridos en la universidad o en otro tipo de institución de formación. También se rompe la secuencia entre primero estudiar suficientemente (y en un tiempo largo) en una institución de formación inicial y luego, trabajar o practicar en la escuela.

Esta rearticulación entre estudio y trabajo es también una manera de vincular a los prácticos y los teóricos, a los investigadores profesionales y a los educadores. j) De acuerdo con la pedagogía crítica, la formación docente es concebida como un proceso centrado en los educadores, sus necesidades y saberes, para promover la apropiación de las propuestas educativas desde los participantes. La formación docente se gesta desde los conocimientos de los educadores y resulta constitutiva de la profesión docente. La formación docente no es algo técnico o didáctico sino un proceso educativo y político, que implica asumir compromisos respecto de las grandes tareas de la educación y de los desafíos del contexto social, cultural y económico.

Los grupos de educadores constituyen la referencia de la formación y no los educadores a título individual.

Esto supone promover la construcción colectiva de conocimiento, el trabajo en grupos de interaprendizaje y las articulaciones en red. k) El concepto de “profesionalización” de los educadores, que proviene de la sociología, hace referencia a sujetos inscritos en sistemas sociales que dan fe o acreditan su competencia para una cierta tarea; sujetos que han sido formados en una disciplina y en una institución; además, sujetos que son capaces de ofrecer un servicio especializado para un grupo igualmente específico (Bohm, 1982). De allí que la pedagogía crítica ha creado nuevos conceptos para dar cuenta de la autonomía de los educadores. Hargreaves alude a profesionalidad para indicar que el educador es profesional cuando es capaz de reflexionar su propia práctica y cuando se organiza políticamente con sus pares. Estas dos dimensiones, la epistemológica y la política constituyen la profesionalidad, que se construye desde los propios sujetos y no desde instituciones sociales que atribuyen la profesión o profesionalizan.

Otros autores, emplean el término profesionalismo colectivo para dar cuenta de una nueva manera de hacer profesión, desde colectivos de educadores. La pregunta necesaria es qué define a la profesionalidad. La primera respuesta que se presenta se relaciona con el trabajo realizado bajo ciertas condiciones. Una concepción simple asocia profesionalidad con una carrera, preferentemente universitaria; o sea con escolaridad y con una escolaridad sujeta a reglas de prestigio. En esta propuesta, el eje es la experiencia y el trabajo del educador de jóvenes y adultos. De

acuerdo con Romao (2000: 63-64), toda persona es un educador en cierta manera y la posibilidad de educar empieza a formar parte del proyecto de vida de una persona, como parte de su historia.

El educador se constituye a lo largo de su propia vida y desde su experiencia y su compromiso social y político. La tarea del Estado es generar condiciones para que ese trabajo y ese saber sean reflexionados y adquieran densidad y crezcan en términos de profesionalidad colectiva. Esto supone también iniciar un debate colectivo acerca de qué se entiende por profesionalidad de los educadores. Este debate también podría sentar las bases para un sistema de acreditación de la experiencia. 1) Una formación en movimiento requiere de nuevos términos; implica acuñar conceptos. El término capacitación ha sido empleado para establecer una diferencia respecto de la llamada formación inicial. Mientras ésta alude a un proceso de inmersión en un código o de iniciación profesional, el término capacitación proviene del mundo del trabajo (y de la llamada formación profesional) y nombra las actividades que tienen lugar durante el ejercicio docente. Esta diferenciación oculta que la formación es un proceso global, que incluye a la denominada formación inicial y a la capacitación o formación en servicio. El término capacitación da cuenta también de que está estrechamente vinculada con el trabajo a realizar, de su carácter instrumental, de su funcionamiento puntual o discontinuo (la lógica de los eventos de capacitación) y de la existencia previa de una formación de base. De ahí que se aluda también a actualización y perfeccionamiento.



En todos los casos, el supuesto es que existe una formación básica o inicial fuerte y teórica, sobre la cual se sustenta la capacitación, más ligada a la acción. En la práctica, sin embargo, la formación inicial puede tener lugar durante el servicio (como en el caso de los programas de habilitación o regularización). Igualmente, la formación inicial está lejos de ser tal, ya que cuenta con la historia previa de los educadores; aun más, está lejos de ser una formación teórica sólida y suficiente. El término capacitación evoca la idea de una secuencia única: primero la formación inicial y a continuación una capacitación de tipo instrumental asociada con el trabajo y las necesidades inmediatas y emergentes. De ahí que el término “formación continua” permita imaginar una formación durante el ejercicio docente, donde se articulan formación teórica y formación práctica, y ambas inscritas en una perspectiva de formación permanente. También, el término formación continua permite establecer puentes entre la formación inicial y la “capacitación.

Sin embargo, es importante reconocer que la denominada capacitación está lejos de ser formación continua, ya que la caracteriza la discontinuidad y las respuestas de emergencia. m) Por último, no debemos olvidar que una formación en movimiento tiene que reconocer la fuerte presión que recibe el educador de adultos por ser maestro, tanto desde los estudiantes y sus familias, como de sí mismo y de la organización educativa; instituciones que presionan a sus educadores para que los adultos acrediten su aprendizaje, con la misma lógica de la escuela y al

mismo tiempo con un discurso que propugna lo contrario.

La formación en movimiento es antes que nada un proceso de construcción de sujetos conscientes de sí; las guías de navegación son en este caso, la observación vigilante, la capacidad de preguntar mirando cómo se pregunta, la escritura como un relato compartido y orientado a la transformación de la propia práctica, las comunidades y redes de aprendizaje. Sin embargo, los educadores necesitan de espacios institucionales estables para la formación; no de alguien o de estructuras que lo hagan por ellos sino de estructuras y personas que los acompañen y creen las condiciones para que estos procesos inéditos tengan lugar.

De allí la importancia de crear un espacio regional, un proyecto en red a nivel de América Latina que articule instituciones y personas. Un espacio más liberado de las urgencias de los programas y el cumplimiento de metas, donde sea posible generar una formación entre pares y una formación en movimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BÖHM, W., “Es posible profesionalizar la actividad del maestro”, 1982. SPI. ELLIOT, J., La investigación-acción en educación, Madrid, Ed. Morata, 1994. —. El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid, Ed. Morata, 1993.

FREIRE, Paulo, Hacia una pedagogía de la pregunta, Buenos Aires, Ed. La Aurora, 1986. GADOTTI, M. y Romao, J., Educacao de jovens e adultos. Teoria, prática e proposta, Sao Paulo, Ed Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

GALLART, M., La formación para el trabajo en América Latina: pasado, presente y futuro, Buenos Aires, CENEP, 2000. Ponencia para la Reunión prospectiva preparatoria de la VII Reunión del Comité regional intergubernamental del PPE, Santiago, agosto del 2000.

HARGREAVES, A., Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Barcelona, Ed. Morata, 1996. INFANTE, I. (comp.), Alfabetismo funcional en siete países de América Latina, Santiago, Chile, UNESCO/ OREALC, 2000.

MESSINA, G., La educación básica de adultos: la otra educación, Santiago, Chile, UNESCO/ OREALC, 1993. —. “Cómo se forman los maestros en América Latina”, en: Boletín del PPE, Número 43, agosto de 1997, UNESCO/ OREALC. PARRA, R., et al., Innovación escolar y cambio social, Bogotá, Ed.

Fundación FES -FRB – COLCIENCIAS, 1997,  
Volumen I y II.

PIECK, E., Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal, México, UNICEF/ El Colegio Mexiquense, 1996.

—. “Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo”, en: UNESCO/ CEAAL/ CREFAL / INEA. La educación de personas Jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Prioridades en el siglo XXI, Santiago, Chile, UNESCO/ CEAAL / CREFAL/ INEA, 2000.

SCHMELKES, S., Postalfabetización y trabajo en América Latina, Pátzcuaro, México, UNESCO/ OREALC/CREFAL, 1988.

UNESCO/ CEAAL/ CREFAL/INEA, La educación de personas Jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, Prioridades en el siglo XXI, Santiago, Chile, UNESCO/ CEAAL / CREFAL/ INEA, 2000.

UNESCO/ MINEDUC, Marco regional de acción para la educación de personas jóvenes y adultas, Santiago, Chile, UNESCO/ Ministerio de educación de Chile, 2000.

UNESCO/OREALC, Balance del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, UNESCO/ OREALC, 2001.

ZEICHNER, K., El maestro como profesional reflexivo, 1993. (Cuadernos de Pedagogía; 220).