

Reporte de la Investigación:

**TENDENCIAS HACIA LA PROFESIÓN DEL
EDUCADOR DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA:
UN ESTUDIO
EXPLORATORIO, COMPARATIVO Y PARTICIPATIVO.**

Investigación apoyada por la **W. K. Kellogg Foundation**

a través del Programa Cyril O. Houle Scholars,

administrado por el Departamento de Educación de Adultos de la

Universidad de Georgia, USA.

Realizada por: Juan José Madrigal Goerne.

Asesora: Sylvia Schmelkes.

Universidad Pedagógica Nacional.

México, D.F. septiembre, 2000.

Resumen.

En América Latina no hay educadores profesionales en la Educación de Adultos, a pesar de los avances logrados en el conocimiento de este campo educativo, ni tampoco se dedican recursos suficientes para su formación y desarrollo.

A partir de ocho ejes de análisis denominados parámetros constitutivos de la profesión, se visitaron programas de formación de educadores de adultos para realizar un estudio exploratorio sobre el tema. Los parámetros se afectan recíprocamente, lo que permite observarlos como un todo. Las preguntas del estudio los abarcan, tanto en su alcance como en su dinámica, para intentar observar su tendencia hacia la profesión, que es el objetivo de la investigación.

Para la obtención y análisis de la información, el estudio plantea dos dimensiones. Una cédula de investigación está colocada en internet para recabar información básica de programas en formación de educadores de adultos, en una dimensión extensiva, que tiene una intencionalidad de futuro. La dimensión intensiva consideró seis experiencias cuya información se obtuvo con entrevistas a cuatro tipos de sujeto: la dirección de la institución, la coordinación del programa, el equipo docente y estudiantes egresados, a partir del diseño de una matriz de indagación que consideró criterios de tendencia para cada parámetro.

En el apartado de hallazgos se plantea la situación que parece prevalecer en la profesión en América Latina. En lo general, los tres primeros parámetros y el último, animan al trabajo de formación de educadores, porque su tendencia parece apuntar hacia la conformación de la profesión, aunque de manera todavía muy escasa para la magnitud de la problemática. Los elementos fundamentales de los tres parámetros de apoyo y la institucionalidad, muestran fragilidad, por su dependencia de las políticas públicas insuficientes e inadecuadas y su correspondiente expresión en la procuración de los recursos humanos y financieros.

En América Latina, los educadores de adultos no son profesionales, aún cuando la intencionalidad de formación tiene más de 50 años en el ámbito internacional, a partir de la Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, convocada por la UNESCO y celebrada en Elsinor, Dinamarca, después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, existen algunas experiencias que desarrollan programas formativos que se enfocan hacia la conformación de la profesión de educador de adultos.

Por esto el interés de la investigación, se centra en explorar las prácticas de algunos programas de formación, cuyo eje se ubica en el trabajo del educador de adultos, para intentar descubrir algunas tendencias que conforman la profesión en América Latina.¹

En la historia de la formación de educadores, cabe destacar el papel preponderante que desempeñó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL), creado en 1950, en el marco de la planeación propuesta por la UNESCO, mediante cursos breves y programas más amplios, como la Maestría en Educación de Adultos que se ofreció por única vez en 1974. Estas acciones estuvieron destinadas a la formación de educadores que se ocuparon, desde los gobiernos de sus países, a la atención de la Educación de Adultos. La intervención de esta institución en el campo ha sido muy importante.

La Educación de Adultos toma un particular auge en América Latina a partir del planteamiento pedagógico de Paulo Freire a finales de los 60 y durante la década de los 70, que impactó particularmente a la sociedad civil en el trabajo comunitario, pero también, con las adecuaciones de política educativa, a los programas gubernamentales enfocados a la alfabetización y a la educación básica de adultos. Son años de activismo político en los que se descubre la potencia que la educación puede tener para el cambio de las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad; sin embargo los sustentos teóricos se referían más a la economía política que a la educación.

En las décadas de los 70 y 80, las experiencias demuestran a sus promotores escaso impacto y se incrementa la necesidad de realizar evaluaciones y, posteriormente, sistematizaciones de las prácticas para mejorarlas y salir de un activismo preponderante. La insuficiencia de sustento teórico, evidencia la necesidad de atender la formación de los educadores de manera más intencionada. Una de las primeras experiencias de la sociedad civil en este sentido es la Red Alforja, entre algunas experiencias centroamericanas y de México.

No es sino hasta la muy reciente década de los 90 y en los últimos años de la década anterior, que comienzan a diseñarse y aplicarse en las universidades de la región, programas de formación para los educadores de adultos. Por ello resulta pertinente, en el momento actual, explorar algunos de los programas generados en esa década, para conocer la práctica de formación desarrollada por esas experiencias. Esto constituye el objeto de estudio de esta investigación.

Marco teórico.

La investigación inició su búsqueda teórica a partir de la Sociología de las profesiones, particularmente con autores como Peter S. Cleaves² Terence J. Johnson³ y T. Leggatt⁴, que discutían los parámetros que las conforman y sus relaciones. Igualmente se revisaron textos latinoamericanos sobre la formación del docente para la educación en general de Graciela Messina⁵ y Gilles Ferry⁶; específicos sobre Educación de Adultos: de Sylvia Schmelkes⁷ y

Eduardo García Huidobro⁸ y; del enfoque de la Educación Popular, particularmente de Paulo Freire⁹, Orlando Fals Borda¹⁰ y Carlos Núñez¹¹.

El concepto de profesionalización que inicialmente se planteó en la investigación, como un proceso en el que se transita de las prácticas de formación hacia la profesión misma, coincidía con la práctica en el campo de la Educación de Adultos, pero no con el concepto de T. Legatt y Terence J. Johnson, que puede resultar un tanto restringido y corporativo en el control de la autonomía del profesional, por lo que se flexibilizó a lo largo del estudio y con ello se amplió, encontrando mayor identidad en el concepto de profesionalidad, entendida como la posibilidad de una superación profesional a partir de la propia práctica educativa del docente o educador en la idea de que el profesional no se forma necesariamente en las universidades, aunque no la descarta. Este concepto de profesionalidad, más recientemente trabajado por autores españoles como José Contreras¹², parece más acorde con la práctica de formación en el caso de la Educación de Adultos.

Las profesiones, salvo excepciones, no se han creado en las universidades, éstas nacen de la práctica del oficio y los interesados pasan por un proceso de lucha para lograr que lo que ellos saben, sea enseñado y acreditado por las universidades, lo cual empieza a suceder en América Latina para la Educación de Adultos.

A partir de esa primera indagación se elaboró una conceptualización inicial de los seis parámetros de las profesiones encontrados en la bibliografía, que son: oficio, cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento, código ético, condiciones laborales y salariales, organización entre colegas y reconocimiento social, especificándolos para el campo de la Educación de Adultos. Se agregaron dos nuevos parámetros, relacionados con la institucionalidad de los programas y su relación con la educación superior, como indicadores para la caracterización de las tendencias en la conformación de la profesión.

Cada uno de los parámetros enunciados juega una función diferenciada en la construcción de la profesión. Los tres primeros (el oficio; el cuerpo teórico sistemático y la circulación del conocimiento y; el código ético), parecen ser los fundamentales, la principal materia de trabajo, aunque cada uno con su función específica. Los tres siguientes (las condiciones laborales y salariales, la organización entre colegas y el reconocimiento social), cubren la función de proveer los medios para que se realice y se desarrolle la profesión. Los dos restantes (institucionalidad y relación con la educación superior), agregados por el investigador, siempre serán apoyos fundamentales que en el momento actual resultan urgentes, para impulsar y desarrollar el proceso de construcción del campo y de la profesión.

Los parámetros anunciados que se adoptaron como los ejes de análisis del estudio exploratorio, se fueron modificando en el transcurso del trabajo, a partir del conocimiento de las experiencias visitadas y la reflexión con los equipos docentes hasta llegar, finalmente, a la conceptualización que se presenta a continuación.

1. El oficio.

Hace referencia a las competencias laborales, no exclusivamente pedagógicas, que el educador de adultos realiza cotidianamente en su práctica profesional, en el amplio abanico en el que se desempeña con las personas adultas. Es el parámetro más importante porque incluye la práctica a partir de la cual se desarrolla la profesión.

2. Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento.

Incluye el cúmulo de conocimientos elaborados sistemáticamente, referidos tanto a la teoría como a la práctica. Abarca planteamientos teóricos, métodos, técnicas e instrumentos.

3. Código ético.

Constituye el sustento valoral del oficio. La identificación y construcción de este cuerpo de valores puede ofrecer una importante contención al desarrollo de la profesión, particularmente en el contexto neoliberal actual de América Latina.¹³ Se parte de la pregunta acerca de la búsqueda activa y colectiva de valores propios de la profesión del educador de adultos.

4. Condiciones laborales y salariales.

Referido a la relación de trabajo del educador de adultos con la institución donde labora, este parámetro es la base material de sustento para la profesión.

5. Organización entre colegas.

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

6. Reconocimiento social.

Es la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad. En el caso de la Educación de Adultos, los Estados y los organismos civiles toman responsabilidad en la prestación de este servicio a la sociedad, por lo que incluye la valoración que hacen de este campo educativo. Las profesiones han de responder a necesidades sociales que las justifican y demandan el servicio.

7. Institucionalidad.

Se refiere a la consistencia de los programas que forman educadores de adultos en el marco de sus instituciones, desde el enfoque dinámico instituyente – instituido¹⁴ en la historia de sus procesos.

8. Relación con la educación superior.

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

Aspectos específicos planeados para la presentación del estudio.

El estudio tiene dos dimensiones: una extensiva y otra intensiva.

La extensiva está referida a la formación del educador en el campo, con una visión de futuro en el contexto latinoamericano. No sabemos cuántos programas de formación de educadores de adultos existen en América Latina. Tampoco sabemos dónde están, cómo se llaman, quién es el responsable, cómo podemos comunicarnos con ellos, en qué área forman a los educadores, de qué nivel educativo son, etc. Son aspectos básicos que se desconocen y que son considerados también en la segunda dimensión.

La dimensión intensiva se refiere al estudio exploratorio y comparativo de seis experiencias de formación mediante la aplicación de entrevistas en profundidad, dirigidas a los

directivos de las instituciones, a la coordinación del programa, al equipo docente y a los egresados.

Es a través de la revisión de la historia de las experiencias, mediante los ejes de análisis denominados parámetros de la profesión, que se integra la información y se señalan conjeturas acerca de las tendencias hacia la profesión, buscando responder a la pregunta: Los programas de formación de educadores ¿están contribuyendo a la conformación de la profesión? El conjunto de parámetros considerados puede dar una explicación de la situación de la profesión en su proceso de construcción.

En la visión histórica se enfatiza la toma de decisiones en los procesos de cambio de los programas, ¿Qué decisiones se toman?, ¿Por qué se toman?, ¿Quién las toma?, ¿Cuáles son las repercusiones en el programa y en la propia institución, en la perspectiva de la relación instituyente – instituido?

Entre los principales aspectos que indagó la investigación, se destacan los siguientes:

Para el oficio: Las prácticas que realizan los estudiantes. El proceso de formación (intencionalidad, perfil propuesto y logrado). La estrategia pedagógica desarrollada (proceso de aprendizaje, uso de materiales, lecturas, evaluación, etc.). Concepción de la relación teoría – práctica. La integración del equipo docente y su intervención en el desarrollo del programa. Requerimientos del mercado y problemática para la inserción laboral en él.

Para el cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento: Enfoque educativo. Bibliografía y autores. Actividades de investigación. Publicaciones y contactos académicos para la circulación del conocimiento.

Para el código ético: Qué es lo que inspira en el origen y en la historia del programa. Valores que se pretende impulsar y desarrollar en el vínculo pedagógico. Cómo se expresan esos valores en la estrategia pedagógica.

Para las condiciones salariales y laborales: Características de las instituciones donde laboran los egresados del programa de formación. Características de la relación laboral de los educadores de adultos. Salario mensual que percibe el educador de adultos y la evolución de las características de las condiciones laborales y salariales en los últimos diez años.

Para la organización entre colegas: Existencia de organizaciones entre educadores de adultos y su posible influencia en el contexto del país y sus actividades. Movimientos regionales o nacionales para reivindicar el trabajo educativo de los educadores de adultos y sus actividades.

Para el reconocimiento social: Por parte de la población que atiende el educador. De su propia institución. Del gobierno y de los organismos civiles.

Para la institucionalidad: Ubicación e influencia del programa en el contexto del país, relación del programa y de la institución en el contexto de la formación de educadores de adultos, cantidad de promociones que ha atendido el programa, vigencia, tipo de certificación, costo. Instituciones de donde provienen los estudiantes y a las que se van a trabajar.

Para la relación con la educación superior: Existencia y características de la relación. Cuál es la participación del programa en el proceso de relación. Qué servicios prestan las instituciones de educación superior al programa.

Obtención de información y análisis.

Para la dimensión extensiva del estudio, se emplea un cuestionario de investigación que es enviado vía correo electrónico o visitado en la página web de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹⁵, para ser llenado por las experiencias de formación en Educación de Adultos y

conocer datos básicos de los programas, como su identificación (directorio) y las características: del programa, de los formadores y de los participantes, para conocer en dónde están, que área de formación atienden, cuál es su alcance geográfico, etc.

La página web, asociada a una base de datos, permite elaborar análisis cuantitativos y cualitativos en el cruce de la información. Esta parte del estudio continúa recibiendo información, aún insuficiente para un análisis latinoamericano. Para el caso de México, en el que la distribución del cuestionario ha sido más accesible, se hizo un análisis cuantitativo preliminar con la información de 56 programas y aunque un alto porcentaje pertenece a la misma institución, apoyan los resultados del estudio, porque sus aspectos específicos se encuentran también en la dimensión intensiva.

Para la dimensión intensiva del estudio, se diseñó una matriz de indagación o esquema metodológico que incluye las definiciones de los parámetros; los criterios de tendencia identificándose dos aspectos: alcance y dinámica en cada parámetro y; posibles acciones indicadoras de profesionalidad para el alcance y la dinámica de cada parámetro.

El alcance se refiere a la presencia de los componentes de cada parámetro. Para los tres primeros parámetros se juzgó pertinente, aplicar una clasificación de prácticas que se construyó para el campo de la Educación de Adultos en cuanto a: ámbito (familia, trabajo y comunidad); área (alfabetización, educación básica, capacitación en el trabajo, trabajo comunitario, etc.); sujeto (por edad, por sexo, por étnia, etc.) y contexto (urbano, suburbano, rural, comunidad indígena). Para los otros parámetros, se aplicó otro tipo de clasificación, que resultaba más adecuada.

La dinámica tiene que ver con las relaciones que se establecen entre los componentes de cada parámetro y con su movimiento, es decir, la existencia de un proceso que permitiera detectar tendencias hacia la profesión.

El diseño de la matriz de indagación, se estableció como se muestra a continuación.

Parámetros	Criterios de tendencia	Acciones indicadoras de profesionalidad
1. Oficio: Se refiere a sus competencias no exclusivamente pedagógicas requeridas por la práctica.	+ Alcance del Perfil de egreso planteado y logrado. Por ámbito, área, sujeto de atención y contexto.	- Intencionalidad del programa. - Estructura del perfil de egreso planteado y logrado
	+ Dinámica: Qué conocimientos, habilidades y actitudes pedagógicas y de otra índole se está aprendiendo y desarrollando en el proceso de formación. Por ámbito, área, sujeto y contexto.	- Cambios, rupturas y avances en la historia del programa y en la práctica. - Contenidos, Estrategia pedagógica: relación teoría - práctica planteada y lograda. - Problemática de inserción en el mercado laboral.
2. Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento: Abarca planteamientos teóricos, métodos, técnicas e instrumentos.	+ Alcance de la experiencia por ámbito, área, sujeto de atención y contexto.	- Bibliografía en el desarrollo teórico del programa por ámbito, área, contexto y sujeto.
	+ Dinámica: Estado actual del programa en su proceso de construcción del conocimiento y su circulación.	- Actividades de sistematización e investigación para el desarrollo teórico. - Actividades de difusión, foros, intercambio de conocimientos, debate, para la circulación del conocimiento.

Parámetros	Criterios de tendencia	Acciones indicadoras de profesionalidad
3. Código ético: Se refiere al sustento valoral del oficio.	+ Alcance: Valores que se consideran en la propuesta de formación. Por ámbito, área, sujeto de atención y contexto.	- Listado de valores considerados en la propuesta de formación.
	+ Dinámica: Como se llega en la historia de la propuesta a incluir esos valores.	- Qué es lo que inspira al programa en su origen para considerar esos valores. - Mínimo requerido y actitud deseable para cada valor. - Cómo se instrumentan esos valores en el proceso de formación.
4. Condiciones laborales y salariales: Referido al educador de adultos que se forma y a la institución donde labora.	+ Alcance: Trabajo voluntario, servicio social de carrera, apoyos económicos, salario, prestaciones, contrato, sindicalizado.	- Características particulares de la relación laboral del educador: tipo de contrato y su relación con el considerado en la ley correspondiente. - Características particulares de la institución donde labora: figura legal, relaciones laborales.
	+ Dinámica: Evolución de condiciones laborales y salariales.	- Dinámica actual de la relación laboral. Cómo se mueve la relación, procesos de cambio.
5. Organización entre colegios: Se refiere a las instancias externas a la experiencia donde se propician diversas formas de intercambio, para fortalecer la profesión.	+ Alcance: Normatividad legal de colegios. Existencia y características de organizaciones de educadores.	- Enumeración de tipos de organizaciones existentes (redes y otras) y características de alcance territorial, exclusividad del campo de la Educación de Adultos. - Normatividad de las organizaciones.
	+ Dinámica: Proceso de organizaciones.	- Proceso histórico de desarrollo institucional.
6. Reconocimiento social: Se refiere a la valoración del trabajo del educador por parte de sectores o grupos de la sociedad.	+ Alcance: Reconocimiento positivo al educador por parte de la demanda o población. Explicación gubernamental y de ONG de la existencia y necesidad del educador.	- Formulación de la demanda por parte de sectores o grupos de la sociedad. - Diagnóstico de la demanda. - Documento o pronunciamiento de política pública sobre formación de educadores.
	+ Dinámica: Cambios o variaciones en el reconocimiento social.	- Ubicación histórica de instancias de gobierno dedicadas al campo. - Ejemplos de reconocimiento en el transcurso de la experiencia.
7. Institucionalidad: Se refiere a la consistencia del programa.	+ Alcance: Nivel de consolidación institucional, relación entre instituciones de formación de educadores.	- Vigencia del Programa de formación.
	+ Dinámica: Relación instituyente – instituido al interior de la institución.	- Etapas de desarrollo del programa en el contexto de su institución. - Listado de instituciones de formación de educadores con las que se mantiene relación.

Parámetros	Criterios de tendencia	Acciones indicadoras de profesionalidad
8. Relación con la educación superior.	+ Alcance: Existencia de vínculo.	- Descripción de relación. - Descripción de servicios recibidos: certificación, otros.
	Dinámica: + Participación de la experiencia en el proceso de relación.	- Características: Constante, esporádica, temáticas. - Servicios que prestan las instituciones de educación superior al programa.

A partir de las acciones indicadoras de profesionalidad, se construyeron preguntas específicas para obtener la información. Las preguntas se organizaron en cuatro guías de entrevista, que se aplicaron y grabaron a cuatro tipos de persona en cada caso: la dirección de la institución, para conocer la historia y el contexto de la institución; la coordinación del programa, para obtener datos específicos y una visión general del programa, relatada históricamente; el equipo docente, para conocer de cerca el vínculo pedagógico y sus dificultades en la relación como equipo y; a los egresados, para conocer su inserción y condiciones laborales en el mercado de trabajo, así como su visión del programa.

Para analizar la información se elaboró primero una descripción por programa que permitiera documentar cada caso; posteriormente se organizó la información por parámetro con el fin de conformar un cuadro comparativo para buscar constantes y contrastes, cuyo análisis permitió llegar a los resultados que se muestran en el siguiente apartado. Intencionadamente, la investigación no adoptó un punto de vista evaluativo.

Se estableció una muestra con base en el llamado criterio de juicio, integrándose programas por su experiencia exitosa y de punta, en el contexto de los programas de formación de educadores de adultos de América Latina, a través de relaciones personales con homólogos de la región. Se consideró la pertinencia de estas experiencias para ilustrar y explicar la situación actual de la profesión. No hubo definición de muestra aleatoria pues se desconoce el universo de experiencias de formación. El estudio extensivo es un intento de iniciar la construcción de dicho universo.

Se conocieron seis casos:

1. Escuela Metodológica Nacional, del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC, A. C.), en Guadalajara, Jalisco, México;
2. Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER-PRODES, A. C.), en Zautla, Sierra Norte del Estado de Puebla, México;
3. Escola Zè Peao, de la Universidad Federal de Paraíba, en Joao Pessoa, Paraíba, Brasil;
4. Especialización en Fundamentos de la Educación de Jóvenes y Adultos del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, en Recife, Pernambuco, Brasil;
5. Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, realizado en acuerdo tripartito entre el Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS), el Consejo Provincial de Educación y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en Trelew, Esquel y Comodoro Rivadavia, Chubut, Patagonia, Argentina y;
6. Licenciatura en Educación Popular del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad Del Valle, en Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Hallazgos.

Los hallazgos encontrados en el estudio exploratorio, hacen referencia a cómo las experiencias visitadas dan respuesta a cada uno de los parámetros que se consideraron como constitutivos de la profesión y su tendencia¹⁶

Encontramos que los esfuerzos de profesionalidad son pocos en relación con las necesidades de formación y que los programas universitarios existentes, son escasos y recientes, sin embargo tienen varias promociones de estudiantes atendidos, que evidencian la demanda.

La existencia misma de los programas encontrados constituye un hallazgo. Aunque existen elementos de contexto que los hace ser frágiles y que dificultan su consolidación ofreciéndoles un futuro incierto.

Esta fragilidad, que atraviesa todo el campo, se debe a la poca importancia que los Estados, involucrados en la consecución del modelo neoliberal, le otorgan a esta profesión, evidenciada por la falta de política pública educativa y su consecuente reflejo en la escasez presupuestal para impulsar planes y programas de carácter nacional y local, tanto educativos como de investigación y disseminación, que den certeza al desarrollo de la profesión.

A continuación se mencionan los hallazgos específicos.

Parámetro 1. El Oficio.

En todos los casos hay una intencionalidad de formación, relacionada con la profesionalidad.

Las experiencias muestran dos tipos de intencionalidad, una de carácter social, en la que todas muestran preocupación por la situación social y política de pobreza en América Latina, y referida a esta situación, la intención por desarrollar en el adulto la capacidad de leer la realidad, para actuar en consecuencia. El otro tipo de intencionalidad, de carácter educativo, las experiencias lo expresan de las siguientes maneras que resultan muy ilustrativas: “Lograr que el oficio tenga el soporte de un marco teórico político; Que el educador tenga la habilidad de aterrizar a su realidad completa, lo que puede ser un conocimiento más universal; Educar la mirada del educador de tal manera que pueda pensarse como educador de adultos; El educador es profesional cuando puede desempeñarse de manera autónoma; Que el educador se vea como científico de la Educación de Adultos”. Parece que el nivel de exigencia profesional va aumentando.

Los perfiles de egreso implican una formación más integral, que va más allá de la técnica y lo metodológico.

El perfil de egreso deseado, no siempre logrado, que las experiencias plantean, se relaciona con ciertas competencias del educador, coherentes con los dos tipos de intencionalidad. Respecto a la preocupación sociopolítica, se menciona: “Un compromiso social y político con determinados valores y una capacidad de crítica y de propuesta”, es decir, “un educador reflexivo para formar ciudadanos que luchen para mejorar la sociedad.” La intencionalidad educativa, por su parte se soporta en un perfil que incluye el conocimiento temático (capacidad en su disciplina), la destreza metodológica (competencia en la manera de enseñar), y la sensibilidad para la empatía en la comprensión del adulto en su contexto. Todo ello, señalan, “para sacar a la Educación de Adultos de un modelo rígido y compensatorio que incida en lo cotidiano de la vida.”

La intencionalidad y el perfil pueden dar una idea de la tendencia en la que se construye la profesión, sin embargo, de la manera en que la práctica se desempeña y la relación que establezca con la teoría para su transformación, dependerá un mayor o menor grado de profesionalidad.

Todos los programas visitados, consideran la práctica del educador como eje fundamental, alrededor del cual debe girar la formación y son atendidos por equipos docentes que promueven la profesión. Asimismo, consideran la relación teoría-práctica en el vínculo pedagógico, aunque la visualizan como una cuestión complicada y poco explicada en los documentos que dan soporte a los programas.

Se encontraron diversos planteamientos de la estrategia pedagógica para la relación teoría - práctica.

Aún cuando las experiencias visitadas asumen el enfoque de la Educación Popular¹⁷, se observan ciertas diferencias relacionadas con la profundidad del alcance de las intenciones y de los perfiles, particularmente en la posición que tienen frente a la concepción de la relación teoría práctica.

Una posición refiere la práctica como materia prima fundamental del trabajo pedagógico para darle teoría y que la relación parezca mostrar coherencia entre el conocer y el hacer del educador. Ello implica *vestir la práctica de teoría*.

Otra posición, que también considera la práctica como materia prima fundamental del trabajo pedagógico es lograr que el educador *descubra la teoría que soporta su práctica*. No que se arrope de teoría, sino que descubra, en su formación, la propia teoría que está detrás de su práctica. En esta posición, se está dando un paso más, en el que se requiere un vínculo pedagógico más profundo que considere más la subjetividad del educador. Esta postura parece llevar a sus últimas consecuencias las intencionalidades y perfiles declarados, porque puede permitir, a su vez, *que el educador logre en su vínculo pedagógico con el adulto, que éste descubra la teoría que conduce su vida y actúe en su contexto para transformarlo*.

Profesionalizar, se refiere entonces, al mejor desempeño del oficio que se logra en el proceso de formación, a través del vínculo pedagógico entre el formador de educadores y el educador, cuyo aprendizaje trasciende al vínculo entre el educador y el adulto. La tendencia a la profesión parece avanzar más para este parámetro, en esta segunda posición

Las experiencias aportaron algunos facilitadores y obstáculos para el trabajo en aula. Sólo una explicita instrumentos para la formación del educador, como el perfil de ingreso del grupo, la bitácora de seguimiento del educador, la ficha de acompañamiento semanal, la planeación y realización de visitas in situ. Casi todas explicitan como mecanismo de seguimiento las reuniones académicas periódicas de los equipos docentes con la coordinación del programa para revisar las dificultades cotidianas y el mejor conocimiento de los educadores en formación.

Sin embargo, la principal dificultad de carácter organizativo, expresada por algunas de las experiencias, es la imposibilidad real de reunirse como equipos docentes, para el seguimiento de la estrategia pedagógica y del vínculo formador - educador en el proceso de formación, debido a excesivas cargas de trabajo, lo que se relaciona con las condiciones de trabajo revisadas en el 4º parámetro. Otras dificultades de los equipos docentes, tienen que ver con las diferencias conceptuales individuales y con el manejo inadecuado del conflicto.

En relación con la práctica de los educadores, se encuentra una dificultad en la ocupación del rol que le corresponde, en cuanto a su autoridad frente al grupo de adultos, que oscila entre el autoritarismo y el democratismo, que en ambos extremos afecta negativamente el vínculo pedagógico. El trabajo grupal y el trabajo de la subjetividad de los formadores y de los educadores¹⁸, pueden aportar soluciones para algunas de estas dificultades.

Parámetro 2 Cuerpo teórico sistemático y circulación del conocimiento.

Los criterios de tendencia se identifican en diferentes elementos del parámetro: la indefinición del campo, el enfoque, la bibliografía, la investigación, las publicaciones y las reuniones o contactos académicos para la circulación del conocimiento

Se observa fragilidad y diversidad en el cuerpo teórico del campo por su indefinición.

La definición de un cuerpo teórico tiene que ver con la estructuración del campo de intervención de la Educación de Adultos, que en este momento se aprecia todavía indefinido y en construcción, dada la escasa investigación de la diversidad de las prácticas educativas con adultos y la falta de un marco organizador en cuanto a ámbitos, áreas, contextos y sujetos que atienden, por ejemplo.

Afortunadamente, la alfabetización y la educación básica ya no son las únicas áreas consideradas por la Educación de Adultos, sin embargo la educación para toda la vida es un concepto, que si bien abre el espectro del campo a múltiples prácticas, tampoco lo delimita. Pareciera que es el todo, pero no deja claro cuáles son las partes que lo constituyen. El campo se encuentra indefinido y en construcción.

La V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) y su antecedente la Reunión Regional Preparatoria celebrada en Brasilia 97¹⁹, plantean siete áreas de demanda prioritaria: Educación y trabajo; educación y jóvenes; educación con campesinos e indígenas; alfabetización; ciudadanía, derechos humanos y participación; educación, desarrollo local y desarrollo sustentable y; educación de las mujeres y equidad de género. Sin desconocer su prioridad y en cuanto a la definición del campo, no son suficientemente precisas para abarcar todas las áreas de aplicación. Se cruzan contenidos con ámbitos y áreas, y el ámbito de la familia, por ejemplo, no está considerado como tal.

El enfoque teórico metodológico genérico de las experiencias visitadas es el de la Educación Popular. Todas las experiencias tienen bibliografía y autores seleccionados para el programa que atienden. Sin embargo, sólo en una se tuvo disponible y en otra se pudo elaborar una lista de los autores más utilizados, durante el transcurso de la visita. En algunas experiencias se señaló que los autores trabajados en las materias, dependían de la decisión del docente que la impartía. Fue difícil encontrar respuestas claras a esta pregunta sobre la bibliografía en relación con el cuerpo teórico, lo que parece hablar de que este campo educativo se encuentra aún indefinido y en construcción.

No existe un cuerpo teórico comúnmente aceptado, del que puedan desprenderse cuerpos teóricos particulares en función del área de formación requerida para cada programa.

La reflexión realizada sobre la práctica, resulta todavía insuficiente para su construcción teórica. Su sistematización es poca y urgente²⁰.

El desarrollo de actividades de sistematización de los programas no es aún suficiente. Tres, de las seis experiencias tienen un documento que sistematiza su experiencia en la formación de educadores.

La investigación que se realiza, es sobre alguna área de aplicación del campo y sobre los contextos que atienden, no sobre la problemática de la formación del educador. Las investigaciones realizadas por las instituciones en las que se ubican los programas, son también muy reducidas debido básicamente a la falta de educadores investigadores y al casi inexistente presupuesto.

Por otro lado, pareciera que las universidades, en su reciente arribo al campo, están preparando educadores investigadores. Resulta alentador encontrar la investigación como contenido de formación para los educadores. Los programas, en su gran mayoría, promueven en su proceso de formación, la investigación. Ésta es realizada por el educador, en su mayoría para el conocimiento diagnóstico de la realidad que viven los adultos.

En cuanto a las publicaciones, la bibliografía encontrada sobre la formación de formadores, reporta lo referido a la formación docente de maestros del sistema educativo; es muy escaso el tratamiento específico de la problemática de formación de educadores de adultos. De las seis experiencias todas tienen publicaciones pero sólo una cuenta con una línea editorial con abundante material didáctico y textos, aunque no referidos a la formación de educadores, sino de adultos.

Todas las experiencias reportan actividades de organización de eventos y asistencia a reuniones. Pareciera que los estudiosos de la Educación de Adultos, toman prioridad por la problemática del campo y su desarrollo, y todavía no lo hacen por la problemática particular que encierra la formación de educadores. Ello debido a la lucha que están dando respecto a la reivindicación del campo frente a los gobiernos. Para algunos, en el extremo, su existencia está en riesgo y resulta ya un éxito evitar su desaparición. Para otros, la indefinición de la política educativa y la escasa asignación presupuestal, son límites intencionados de los gobiernos, lo cual se relaciona con la institucionalidad del parámetro 7.

Alternativas como la certificación de competencias laborales y el enfoque funcional para dar respuesta directa a los mercados de trabajo y para resolver la problemática del desempleo, son parte del planteamiento neoliberal. La educación para el mercado y la educación para el desarrollo de las personas, se plantean de manera contradictoria.

La existencia de los programas es un elemento de tendencia dirigida a la construcción de la profesión, pues en su mayoría plantean en su intencionalidad y en su diseño, el manejo de bases teóricas para modificar las prácticas. Hay intencionalidad específica de profesionalizar, de formar sistemáticamente, de pensar la práctica en el proceso de formación, hay presencia en algunas universidades y hay algún sustento en la investigación. Recordemos que no es sino en la última década, que se empezaron a establecer los programas de formación de educadores de adultos en las universidades.

Resulta urgente recuperar la experiencia de una Red promovida por el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), que fue interrumpida por falta de financiamiento, ya que actualmente, no existe una red de universidades latinoamericanas sobre formación de educadores, que permitiera, entre otras cosas, una mayor circulación del conocimiento.

Parámetro 3. El Código Ético.

Éste es tal vez el parámetro menos asible en las profesiones, aunque todas lo incluyan.

Las experiencias no explicitan los valores que promueven en el proceso de formación, aunque implícitamente los consideran de manera importante.

Los valores se observan en la intencionalidad de los programas y en el enfoque teórico que adoptan. La vista está puesta no sólo en el trabajo educativo, sino también en las condicionantes del desarrollo social para el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes y adultos.

Los valores implícitos están en la justicia social equitativa, democracia, respeto a los derechos humanos, a la cultura de los jóvenes y adultos más pobres.

Los valores aludidos que se pretenden desarrollar en las experiencias, fueron los siguientes:

En la intencionalidad del Programa: Justicia social, compromiso genuino y solidaridad con los más desfavorecidos.

En el enfoque teórico: Actuación política, rigurosidad profesional, participación y trabajo en equipo.

En las actitudes del perfil deseado: Responsabilidad en la autonomía como capacidad de respuesta, respeto a la diferencia cultural y de pensamiento, tolerancia, capacidad de escucha, diálogo, criticidad y reconocimiento.

Los mueve una filosofía de justicia social que inspira los programas, debido al enfoque de la Educación Popular, en lo general. Cabe destacar que en las prácticas exploradas se ve claramente una tendencia a considerar, de manera importante, valores sociales y no sólo individuales, lo que parece ser característico para el trabajo con adultos en América Latina; se dirige fundamentalmente a los desposeídos, lo que no sucede en todas las partes del mundo para este campo. A diferencia de los niños, ellos ya tienen la capacidad de actuar socialmente y lo hacen más eficientemente en la medida en que no estén solos, sino organizados.

Sin embargo, pocas o limitadamente, las experiencias pudieron explicitar la manera en que se trabajan los valores en los programas a través de la estrategia pedagógica en la relación con los alumnos, ni la manera en que intencionada y sistemáticamente reflexionan sobre la subjetividad de los educadores y sus actitudes.

En un programa de formación, los valores se transmiten inevitablemente en la relación educativa. Pueden manifestarse de manera más intencionada y contundente a través del trabajo de los docentes, cuando se integran como equipo, dando seguimiento al proceso de formación.

Parece que la relación de los valores con la intencionalidad, el perfil, la estrategia pedagógica y evaluación, no está construida explícitamente. ¿Hace falta una didáctica de los valores? Los valores tienen sustento en la teoría y el hecho de poder explicitarlos y trabajarlos desde las prácticas en el vínculo pedagógico, puede ayudar a lograrlos.

En relación con la pedagogía de los valores, hace falta mayor precisión para que se planteen y se aprecien las actitudes, que en el terreno de la formación pretendan lograrse con los educadores, de manera más intencionada y clara. Las nuevas temáticas transversales desarrolladas en América Latina como la democracia, la interculturalidad, el género, los derechos humanos y el medio ambiente, por ejemplo, tienen su principal sustento en los valores.

En los perfiles de egreso tendrían que encontrarse explicitados tan ampliamente que permitan, a la estrategia pedagógica, reformularlos y especificarlos para relacionarlos con las prácticas.

En el momento actual en el que se promueve el neoliberalismo, se evidencia la necesidad de atender la formación en valores en todos los ámbitos del campo de la educación, en virtud de la polarización en la distribución de la riqueza, que es una falta de ética fundamental. Los valores neoliberales no consideran la solidaridad que es parte esencial de la construcción de la conciencia social, particularmente en la cultura latinoamericana.

La práctica del oficio implica valores vividos de manera importante en las experiencias, lo que habla de una tendencia clara. En el campo, lo valoral se encuentra de manera muy enfatizada, precisamente para dar sentido al trabajo educativo, aún cuando no se expliciten los valores en los que se forma. Explicitar los valores en los programas daría cuenta clara de la tendencia a la profesión con mayor soporte teórico.

Parámetro 4. Condiciones laborales y salariales.

Puede decirse que el trabajo de los educadores constituye un subsidio para el desarrollo del campo y la conformación de la profesión, dadas las condiciones laborales y salariales existentes en América Latina.

Tres de los programas explorados que atienden la formación de educadores se realizan en universidades públicas y tres en organizaciones no gubernamentales (ONG), de las cuales, dos están en convenio con universidades públicas.

Los educadores de adultos, no sólo los egresados de los programas, trabajan bajo diferentes modalidades de contratación, desde el trabajo por contrato formal y contratos temporales, hasta el trabajo en la prestación del servicio social profesional o como voluntarios. En el caso de Brasil y Argentina, los educadores de adultos son maestros contratados por el sistema educativo del país, por lo que pertenecen al sindicato de maestros, mientras que los programas de los otros países contratan educadores, provenientes en su mayoría de organizaciones no gubernamentales que no tienen el respaldo de sindicatos. Esto marca diferencias en sus situaciones laborales.

Con excepción de México, el trabajo voluntario es utilizado esporádicamente. En el caso de México, que cuenta con una institución gubernamental de carácter nacional para el servicio específico de la Educación de Adultos, la prestación del servicio social profesional y el trabajo voluntario es la única manera en que se resuelve la atención del servicio, para desempeñar el oficio.

En términos generales, cuando existe contrato, el salario destinado al educador de adultos es precario; sin considerar las posibles prestaciones que cada institución otorgue a sus empleados. El salario oscila entre 250 y 300 dólares americanos al mes. Para el caso de México, en el caso del voluntariado en la institución mencionada no existe un salario formal, se otorga un viático para pasajes y alimento y actualmente se introduce, un sistema de pago por productividad en función de la cantidad de adultos que se logra certificar. El salario mínimo general de los países visitados es de 72, 120,130 y 300 USD al mes en Brasil, Colombia, México y Argentina, respectivamente.

En Argentina se mantiene una Ley de Emergencia desde hace diez años que impide el incremento salarial de los maestros.

En este contexto de neoliberalismo y globalización, la política económica en los países latinoamericanos ha llevado a los salarios de los educadores a la baja, los incrementos salariales no rebasan el incremento inflacionario, lo que repercute en una disminución del poder adquisitivo y de las condiciones de vida, esto es más controlado en las instituciones públicas, por el generalizado adelgazamiento presupuestal en los gobiernos.

En las ONG sus principales fuentes de financiamiento no dependen de los gobiernos de sus países, sino de fundaciones extranjeras. Se mira un retraimiento en los fondos de estas fundaciones particularmente de 5 años a la fecha. Pareciera que la tendencia en algunas ONG es convertirse en agencias intermediarias entre el Estado y el sector social, porque las agencias financiadoras mundiales recomiendan a los Gobiernos la subcontratación a ONG para desarrollar programas sociales. La consecuencia es que esto pueda cambiar el lugar de decisión sobre el quehacer, en este caso es el gobierno quien toma esa decisión y la ONG quien se encarga de operarla, con lo cual se afecta la autonomía profesional. Las universidades públicas, también están en busca de fuentes alternas de financiamiento para cumplir con su función.

Los escasos salarios orillan a algunos educadores a desempeñarse como maestros en varias instituciones, con el fin de obtener un ingreso digno, lo cual repercute en la calidad de su desempeño. Es el caso de algunos maestros que, por la mañana y en la tarde trabajan con niños y en la noche con adultos.

Aunque las experiencias abren espacios para la formación de los educadores, casi siempre lo hacen a pesar del contexto, pues no hay condiciones que faciliten el desempeño de su trabajo, por lo cual, algunos educadores dijeron que con su actividad subsidian el servicio con trabajo voluntario, en la perspectiva de un posible cambio.

La tendencia en las condiciones laborales y salariales, en lo general, para América Latina, tienen que ver con cambios negativos para los trabajadores, en la legislación laboral para lograr

mayores utilidades para los accionistas de las empresas. Ni los maestros ni los educadores de este campo escapan a esa tendencia, manifestada en los gobiernos en su política de adelgazamiento presupuestal y privatización de empresas estatales. En una contradicción para la profesión, la fortaleza valoral referida en el parámetro anterior, compensa las deficientes condiciones de trabajo del educador.

Parámetro 5. Organización entre Colegas.

La situación encontrada es que no existe este tipo de organización para la profesión del educador de adultos como se le conoce en otras profesiones.

Las organizaciones de profesionales constituyen un elemento de control para la práctica de la profesión en los casos de la medicina, el derecho, etc. Los colegios de profesionales, como organización entre colegas, se preocupan por la relación profesionalista-cliente para controlar la práctica del oficio. Éstas negocian con el Estado espacios de promoción y desarrollo de la profesión; vigilan el cumplimiento del código ético y establecen relación con universidades para el desarrollo de la profesión mediante sugerencias de modificaciones a los planes de estudio, acuerdos para realizar programas de actualización y contacto con las asociaciones de egresados para incorporarlos como nuevos afiliados de las organizaciones.

Para el caso de la Educación de Adultos, la tendencia de este parámetro es diferente. Actualmente se ve más bien en la defensa y construcción del campo, a través de encuentros, foros, redes temáticas, que buscan y proponen en algunos casos, la definición de políticas educativas para su impulso. Este tipo de encuentros puede propiciar la conformación de un espacio organizativo entre colegas que tienda hacia la profesión.

Los educadores que trabajan en el área de alfabetización y educación básica, en su mayoría, dependen orgánicamente del Estado. No hay un ejercicio libre de la profesión y su autonomía se limita al vínculo pedagógico que establecen con el adulto, aunque, aún en este terreno, están determinados por los planes, programas y materiales de estudio definidos por el Estado y en los que no tienen participación.

Las ONG en su relación con el gobierno, generan un movimiento para preservar la autonomía. Sin embargo, por cuestiones de financiamiento, empieza a aparecer una tendencia a recibir fondos internacionales a través del gobierno, lo que puede limitar o atentar contra su autonomía.

Se observa la ausencia explícita en el reconocimiento de una identidad, que se relaciona con la diversidad de prácticas del campo. Escasamente los egresados de los programas se identifican como educadores de adultos. En el mercado, y ellos mismos, se asignan nombres muy diversos como promotor social o comunitario, capacitador, facilitador, asesor, educador o maestro, entre 13 nombres diferentes que se encontraron. Más allá de los nombres, implícitamente se encuentra mayor identidad en cuanto al enfoque de la Educación Popular, relacionada con la intencionalidad social y política de los programas, que con la identidad del docente.

Parámetro 6. Reconocimiento social

El oficio del educador es reconocido ampliamente por los actores sociales que atiende, pero no por los Estados.

La mala comprensión de la solidaridad en la ocupación de personal voluntario, en el ejercicio de la Educación de Adultos, además de generar deficiencias en la calidad del servicio y producir en muchos casos segundos fracasos educativos, representa una concepción devaluada de

esta profesión. Las políticas laborales y educativas, pareciera que lo ubican como un trabajo de segunda clase²¹.

Por otra parte, las experiencias visitadas son reconocidas por sus egresados porque tienden más a una formación para desarrollar al ser humano en sus diferentes dimensiones, vinculando la educación con el desarrollo del país, más allá de la visión corta que establece el modelo neoliberal en la relación educación - trabajo.

El grupo de jóvenes que utiliza los servicios de la Educación de Adultos va en aumento, por la expectativa de encontrar trabajo y aún cuando no se puede negar que un joven con educación básica puede tener más oportunidad de encontrar trabajo, que otro que no la tenga, también es cierto que el planteamiento neoliberal no asegura el empleo, generando una nueva frustración en la que la educación, pierde credibilidad y la economía informal se promueve.

Hay escasa definición de la política educativa con adultos que reconozca el campo en su diversidad y lo apoye con los recursos necesarios, que permita articular esfuerzos interinstitucionales y con la sociedad civil para coadyuvar en la tarea educativa del país, con los correspondientes presupuestos. Es éste el objetivo principal de las reuniones y encuentros de educadores, señalados en el parámetro anterior.

Los Estados aún no reconocen como Educación de Adultos el trabajo educativo con padres de familia o en áreas como la salud, la capacitación para el trabajo, por ejemplo. Ni tampoco se encuentran evidencias institucionales contundentes en el compromiso educativo de los Estados en las 7 áreas prioritarias definidas en la Reunión Regional Preparatoria de Brasilia y en la CONFINTEA V en 1997, mencionadas anteriormente.

Los Estados de las naciones no conceden a la función educativa del campo, la importancia que tiene en su relación con el desarrollo, lo que obviamente no genera reconocimiento a la profesión y se debe no sólo a presupuestos, sino también a concepciones insuficientes.

La tendencia de este parámetro está relacionada con la importancia que se otorgue en el futuro al campo de la Educación de Adultos, para dar pie al reconocimiento de este trabajo educativo.

Parámetro 7. Institucionalidad.

La tendencia a la institucionalidad de los programas se evidencia con los cambios positivos realizados por las experiencias, con la permanencia lograda en varias promociones de estudiantes y el reconocimiento que otorgan a sus egresados

Los principales cambios en la historia de los programas son en sus planes de estudio, para responder de mejor manera a las necesidades de los educadores que se forman, para reenfocar y precisar sus intencionalidades y perfiles de egreso o para cambiar su sistema escolarizado por otro a distancia y ampliar su oferta a educadores no atendidos.

Los programas visitados tienen una antigüedad promedio de entre 7 y 11 años y se han aplicado entre 5 y 10 veces, con excepción de la Escuela Metodológica Nacional del IMDEC que opera desde 1985, con 23 promociones y de la Licenciatura en Educación Popular desescolarizada (a distancia) de la Universidad Del Valle, iniciada en 1999, con 168 alumnos inscritos en 8 sedes, con importantes experiencias anteriores.

Los programas que ofrecen estudios universitarios, otorgan el Título de grado o el certificado correspondiente.²² El programa de la ONG y el Programa de formación de alfabetizadores, otorgan un diploma y un certificado sin valor a curricula, respectivamente.

En cuanto al cobro a los educadores para su formación: 2 programas sí lo hacen²³ uno sí cobra pero en ciertos casos ofrece becas completas o medias becas y 3 no cobran.

Son programas exitosos, pero que de una u otra manera se ven afectados por sus contextos institucionales y nacionales, como en el caso de Argentina en el que después de 3 promociones los equipos no pudieron dar seguimiento y evaluar la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, por falta de apoyo político y financiero o, en otros casos, por que no les permiten avanzar rápidamente o los amenazan reiteradamente, por falta de política educativa que apoye su desarrollo y expansión.

Los equipos docentes, aunque han tenido cambios organizativos o de personas, se conservan sólidos, lo que les permite acumular experiencia y plantear cambios instituyentes. Sin embargo se observa un malestar generalizado por la afectación de los contextos nacionales²⁴.

La degradación de las instancias responsables de la Educación de Adultos dentro de la estructura administrativa gubernamental, que anteriormente se encontraban en un segundo o tercer nivel y que ahora se encuentra en un cuarto o quinto nivel, es otro ejemplo de ausencia de prioridad institucionalidad para el campo.

Los programas iniciados en la última década han logrado mantenerse no sin dificultades en las instituciones que les dan cobertura, demostrando la necesidad de la formación del educador. Se aprecia una buena tendencia hacia la profesión gracias a la fortaleza y perseverancia de los equipos docentes y de las estrategias pedagógicas utilizadas, así como de los cambios, decididos por ellos mismos y realizados en los programas y planes de estudio. Sin embargo esta tendencia es vulnerable por la situación del contexto actual.

Parámetro 8. Relación con la Educación Superior.

De las seis experiencias visitadas, cinco tienen relación formal con universidades, lo cual no era esperado y resulta alentador para la profesión. En muy recientes fechas antes del cierre de este informe, se tienen datos acerca de la intención de la sexta experiencia, para establecer una relación universitaria.

Las relaciones son de diverso carácter. En dos casos las ONG desarrollan los programas formativos con el reconocimiento de su curricula por parte de una institución pública de educación superior. En uno de ellos, la formación de los formadores de educadores, se realizó en la Universidad Nacional de la Patagonia, antes de lanzar el programa. En otros dos casos los programas de licenciatura y de especialización son impartidos por universidades públicas y el otro caso, aunque no es de nivel universitario, los alfabetizadores son formados en la universidad y es ella también la que desarrolla el programa de alfabetización en convenio con el Sindicato de Operarios de la Construcción Civil, como un trabajo de extensión universitaria.

Se tuvo también conocimiento de la existencia de tres redes de universidades latinoamericanas para impulsar programas de formación en la Educación de Adultos. Dos de las cuales, han perdido continuidad después de 3 o 4 encuentros por falta de financiamiento y la otra, que es la Red de Universidades Campesinas Indígenas (UCI-Red), creada en julio de 1999, desarrolla actualmente trabajos de organización para su operación en cuatro sedes en México y una en Colombia.

La tendencia de este parámetro resulta positiva para la profesión, aún cuando la relación de este tipo de programas de formación con las instituciones de Educación Superior es escasa. Su fragilidad futura, se observa en la reducción de presupuesto, específicamente en las universidades públicas y también se reciben señales de la intencionalidad de privatizar estas universidades a mediano plazo.

Impacto.

El planteamiento del problema desde los parámetros de la profesión, resultó novedoso e interesante para todas las experiencias. En comunicaciones posteriores a las visitas, varias de ellas comentaron que se había provocado una reflexión en los equipos docentes al preguntarse sobre la profesión a partir de los parámetros, en la posibilidad de revisar su práctica desde esos puntos de vista.

También llamó la atención la propuesta de clasificación del campo de la Educación de Adultos en ámbitos, áreas, sujetos y contextos, como un apoyo a la definición del campo.

Algo semejante, aunque en menor grado sucedió en diversas presentaciones, tanto de la matriz de indagación como de la propuesta de clasificación del campo, con otros públicos.

Con el estudio, se abre una nueva línea de investigación, debido a que de cada parámetro puede desprenderse el desarrollo de investigaciones específicas relacionadas con la profesión, desde las diversas prácticas formativas.

En el futuro, el avance en los tres primeros parámetros dependerá básicamente de los logros de los formadores en el impulso de sus programas. El avance en el segundo grupo de parámetros dependerá de las posibilidades organizativas de los educadores frente a los Estados en cada país. Los avances de las prácticas desde cualquiera de los parámetros resultarán positivos porque todos se relacionan entre sí y se afectan unos a otros.

En lo general, en América Latina se observan situaciones de contexto semejantes; habría que tender a la formación local de los educadores, a la suma de esfuerzos interinstitucionales y a una relación mucho más cercana entre las universidades y entre los formadores que atienden el campo en América Latina.

La conformación de una red que abordara el desarrollo del campo y de la profesión puede ser una propuesta que tal vez se inicie el próximo agosto de 2001 en una probable reunión de las seis experiencias visitadas, a iniciativa de uno de los programas y que ha sido bienvenida por los otros.

Un acuerdo de formación a distancia entre los formadores de educadores de los diferentes países, que permitiera el vínculo pedagógico directo y presencial en cada sede, no se descarta y puede ser una alternativa para desarrollar la profesión en América Latina, que no podría dejar de lado la institucionalidad de los programas participantes, ni su relación con instituciones de educación superior.

Por último, el interés de la investigación se enfoca también hacia la difusión de este estudio exploratorio esperando que pueda abrirse un debate para el desarrollo de la profesión y se desencadenen acciones académicas y organizativas que promuevan y desarrollen el campo a fin de lograr un reconocimiento social pleno y su consiguiente mejora en las condiciones de trabajo de los educadores de adultos.

Referencias.

¹ Este interés parte de la experiencia de 18 años de la Academia de Educación de Adultos en la Universidad Pedagógica Nacional, en México, para atender al educador en su formación a través de programas educativos, fallidos en algunas ocasiones, pero evaluados y replanteados al nivel de licenciatura, diplomados y posgrado de especialización y maestría. Quien suscribe, tiene 12 años en esta Academia y 15 anteriores en el trabajo educativo con personas adultas, principalmente en el área rural.

² Cleaves, Peter, S. (1985). Las profesiones y el Estado: El caso de México. (1ª ed.). México. El Colegio de México, Jornadas 107.

³ Terence, J. Johnson. (1972). Professions and Power. Studies in Sociology, University of Cambridge.

⁴ Leggatt, T. (1970) "Teaching as Profession" en: Sociological Studies (ed.), Professions and Professionalization. Cambridge-University Press.

⁵ Messina, Graciela. (1997). La práctica pedagógica en los centros de formación inicial de maestros en América Latina y el Caribe. *Investigación Regional*.

_____ (1998). La renovación de la formación docente: Instituciones y Sujetos. UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe.

⁶ Gilles, Ferry. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. (1ª ed. en México). Coeditan UNAM, ENEP-I y Editorial PAIDÓS Mexicana.

_____ (1997). Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores, Carrera de Especialización de Posgrado, ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras.

⁷ Schmelkes, Silvia. , Kalman, Judith. (1996). Educación de adultos: Estado del arte. México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

⁸ García, Huidobro S. Juan Eduardo. (1980). Aportes para el Análisis y la Sistematización de Experiencias No-Formales de Educación de Adultos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

⁹ Freire, Paulo. (1996). Política y educación. Siglo XXI Editores.

¹⁰ Fals Borda, Orlando. (1986). Investigación participativa. Montevideo: Instituto del hombre.

¹¹ Nuñez Hurtado, Carlos. (1998). La Revolución Ética. (1ª. ed). Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.

¹² Contreras, José. (1997). La autonomía perdida: la proletarización del profesorado. en: Morata, S.L (ed.), La autonomía del profesorado Madrid.

¹³ Ezcurra, Ana María. (1998). ¿Qué es el neoliberalismo?: Evolución y límites de un modelo excluyente. Lugar Ed., Instituto de Estudios y Acción Social. El contexto latinoamericano, está siendo gravemente afectado por el impulso del paradigma neoliberal. "Desde hace unos años, la noción de neoliberalismo es ampliamente utilizada para designar críticamente las estrategias económico-sociales dominantes a nivel planetario... los paladines de dichas estrategias regularmente desestiman su adscripción neoliberal. Y ello resulta factible porque el propio concepto de neoliberalismo permanece algo difuso. (p.9)." Iniciado después de la Segunda Guerra Mundial, renovado en los 80 con los 'ajustes estructurales' y en los 90 con las llamadas 'reformas de segunda generación', este paradigma cuya "tesis básica, de raigambre neoclásica, es que el mercado constituye el mejor instrumento, el más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades. Un mecanismo de autorregulación que conduciría al óptimo social y que, por ello, resultaría intrínsecamente superior. Por eso, dicha ortodoxia exaltó las virtudes de un Estado mínimo e impugnó vivamente al Estado de Bienestar y, en general, al Estado como dispositivo de redistribución en beneficio de las clases desfavorecidas. (p.14)" La realidad con mayor énfasis en el Hemisferio Sur del planeta, es que la brecha entre ricos y pobres se ensancha cada vez más, que el adelgazamiento de los Estados les impiden la definición de políticas necesarias y adecuadas que impliquen mayores presupuestos de gasto social para la educación en general y para la educación de adultos, que por definición atiende particularmente a los sectores más desfavorecidos. Este paradigma, impulsa la privatización de Universidades Públicas, que en América Latina son la única alternativa para profesionalizar al educador de adultos, entre muchas otras medidas definidas básicamente a través del Banco Mundial.

¹⁴ Ardoino, Jacques, Lourau, René. (1994). Les pédagogies institutionnelles. Colección “Pédagogues et Pédagogies” de Presse Universitaire de France (Ed.). Las instituciones -de otra manera, pero como los seres vivos-, tienen etapas en sus procesos de desarrollo. Se inician en un momento 'instituyente', creativo y nuevo. Si la institución se desarrolla puede alcanzar un momento 'instituido', de consolidación. Sin embargo, la institución tiene que renovarse para mantenerse en desarrollo. Estos cambios, son nuevos momentos 'instituyentes' que les permiten continuar vivas, ofreciendo servicios. Así, las instituciones, para conservarse vivas, tienen que mantener una relación estrecha entre lo instituyente y lo instituido. La relación entre instituciones homologas, entre iguales, resulta fundamental para mantenerse permanentemente en momentos instituyentes.

¹⁵ <<http://www.upn.mx/200.38.61.24/CEDULA>>

¹⁶ La información de los hallazgos se escribe para un público lector amplio, más allá de las tres regiones consideradas por el Programa Cyril O. Houle, debido a la necesidad de diseminación del estado que guarda la formación de educadores de adultos. Algunos hallazgos pueden no ser tan novedosos sobre todo para lectores latinoamericanos y su importancia reside, en todo caso, en que la investigación los confirma.

¹⁷ Definida fundamentalmente, desde la perspectiva de Paulo Freire.

¹⁸ Pichón, Rivière. (1978). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social (I). B. A., Nueva Visión.

¹⁹ Oficina Regional de Educación de la UNESCO-Santiago, el CEAAL, el CREFAL y el INEA de México. (1998) Hacia una educación sin exclusiones. (UNESCO-Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe ed.).

²⁰ En septiembre del 2000, se publicó una antología compuesta de 5 volúmenes coordinada por la Maestra Sylvia Schmelkes, que resulta una obra muy destacada en apoyo a la construcción teórica del campo: Schmelkes, Sylvia. (2000). Lecturas para la educación de los Adultos: Aportes de Fin de Siglo. México, Noriega (ed). Instituto Nacional para la educación de los Adultos.

²¹ El término de rezago educativo, utilizado por los gobiernos para identificar a la población objetivo del campo, resulta peyorativo. Los jóvenes y adultos que deciden reincorporarse al sistema educativo por segunda ocasión, para ser atendidos por este campo, cargan la culpa de reprobados o desertores con la consiguiente baja en su autoestima, sin reconocer que en gran parte, las causas de su exclusión son las propias condiciones de pobreza y el mismo sistema educativo.

²² Un grupo de 30 egresadas de la Carrera de Educador y Profesor Especializado en Educación Básica de Adultos, ha logrado, después de cuatro años de lucha, la promulgación de la Ley 4314, acordada por la Legislatura de la Provincia del Chubut, en la Patagonia, Argentina, que les reconoce su título profesional a partir de 1997.

²³ En el caso de la Especialización, el Programa cobra a sus estudiantes para pagar a los formadores, porque esta universidad pública no considera este nivel de estudios como posgrado.

²⁴ En algunas instituciones gubernamentales de México, el educador recibe viáticos para transporte y alimentación que deben ser comprobados con la documentación oficial exigida por la política hacendaria. Para los educadores que desarrollan su trabajo en pequeñas comunidades rurales o urbanas el viático es tan insuficiente, que deben acudir a establecimientos ubicados en la vía pública, que forman parte del mercado informal y que por ello no otorgan esos comprobantes. Así, se ven obligados a presentar documentos falsos para comprobar sus gastos. Esta práctica institucional afecta valores centrales de la práctica educativa como la honestidad, que impacta al marco ético general y que no difícilmente puede trasladarse a la ética de la profesión.