

86
2019

16.

vhs

DVV International

Educación de
Adultos
y Desarrollo

EL BUEN EDUCADOR DE ADULTOS

Con el apoyo financiero del



Ministerio Federal de
Cooperación Económica
y Desarrollo

© 2019

DVV International

Institut für Internationale Zusammenarbeit
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.

Obere Wilhelmstr. 32 / 53225 Bonn / Alemania

Teléfono: +49 228 97569 0 / Fax: +49 228 97569 55

E-mail: info@dvv-international.de

Internet: www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/

Facebook: [facebook.com/AdEdDevjournal](https://www.facebook.com/AdEdDevjournal)



DVV International es el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV). Como organización profesional líder en el campo de la educación de adultos y la cooperación al desarrollo, DVV International proporciona apoyo a nivel mundial para el establecimiento y desarrollo de estructuras sostenibles para la educación de jóvenes y adultos.

Los autores son responsables del contenido de sus artículos. Las colaboraciones firmadas no reflejan necesariamente la opinión de DVV International.

Se autoriza la reproducción de cualquier material de esta revista, a condición de que se mencione la fuente y se haga llegar una copia de la reimpresión a DVV International, a la dirección que se menciona arriba.

Editor: DVV International, Christoph Jost

Publicada en cooperación con el ICAE

Redactor jefe: Johann Larjanko

Directora editorial: Ruth Sarrazin

Consejo editorial:

Carole Avande Houndjo (Pamoja África del Oeste)

Shermaine Barrett (ICAE)

Sonja Belete (DVV International África Oriental)

Roberto Catelli Jr. (CEAAL)

Per Paludan Hansen (EAEA)

Esther Hirsch (DVV International)

Werner Mauch (UIL)

Rabab Tamish (Universidad de Belén)

Meenu Vadera (ASPBAE)

Consejo asesor:

Sturla Bjerkaker (Noruega)

Nélida Céspedes Rossel (Perú)

Uwe Gartenschlaeger (Laos)

Heribert Hinzen (Alemania)

Timothy D. Ireland (Brasil)

Composición, diagramación: Stetzer Kommunikationsdesign, Munich

Reprografía e impresión: inpuncto:asmuth druck + medien gmbh, Bonn/Cologne

Traductores de la versión en español: Alberto Ide, Monica Perne

ISSN: 0935-8153

Publicación impresa de manera climáticamente neutra en papel certificado por el Consejo de Administración Forestal.



Créditos de las imágenes: p. 1: Jan Voth; p. 3: Rabab Tamish; p. 13: Moema Viezzer; p. 15: Monica Simons; p. 20: DVV International; p. 44: Postomatic/Education International; p. 47: Fredk/Education International; p. 59, 61: DVV International; p. 64: Pamoja West Africa; p. 68 - 77: Bhamati Sivapalan; p. 87: Johann Larjanko; p. 103: Khalaf Mohamed Abdellatif

Ilustraciones p. 8, 18, 31, 42, 52, 78, 92, 109: Thaakierah Abdul

Mensaje a los lectores



Prof.ª Dra. Rita Süssmuth,
presidenta honoraria de DVV,
miembro del consejo asesor
de DVV International

Estimados lectores:

Este es el último número de nuestra revista *Educación de Adultos y Desarrollo (EAD)*. Lo que en 1973 comenzó como un boletín informativo para los asistentes a nuestras escuelas de verano de África, Asia y Latinoamérica se fue convirtiendo con el correr de los años en una de las revistas más influyentes en el área de la educación de adultos a nivel mundial. Alrededor de 20.000 ejemplares publicados en inglés, francés y español fueron distribuidos a lectores de unos 160 países. Entre los principales grupos destinatarios se incluyeron los educadores de adultos, miembros del mundo académico y responsables de la toma de decisiones, con especial énfasis en el hemisferio sur.

Durante su existencia, la revista pudo aportar puntos de vista y marcar la pauta en muchos de los debates relacionados con el desarrollo de la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida. Actores clave del movimiento mundial en favor de la educación de adultos, como Julius Nyerere, utilizaban la revista para compartir sus ideas. En numerosas oportunidades la revista sirvió de referencia e inspiración para preparar importantes eventos mundiales, como la Asamblea Mundial del ICAE celebrada en 1989 en Tailandia, o la CONFINTEA V que tuvo lugar en 1997 en Hamburgo.

Otra de las importantes funciones que la revista cumplió desde un comienzo fue la de servir como herramienta para el intercambio de experiencias entre profesionales del sector. Se compartieron nuevos enfoques aplicados a la alfabetización, la formación práctica, las cuestiones de género, la educación de las minorías o la educación cívica y popular. En el ámbito de las políticas, los modelos de financiación y los nuevos marcos jurídicos de diversos países sirvieron de inspiración a muchos lectores. Por último, la revista sirvió para establecer un vínculo entre los niveles de investigación e implementación al dar a conocer a un público más amplio las conclusiones de estudios realizados por universidades e institutos de los hemisferios norte y sur.

El concepto de la revista fue puesto al día numerosas veces a medida que transcurrían las décadas. Tras la caída del Muro de Berlín, el contenido se abrió a los países en transición de Europa Oriental. El diseño se actualizó constantemente y se invitó a importantes socios para que colaboraran en el consejo editorial. Durante los últimos años, el ICAE actuó como socio colaborador y organizó seminarios virtuales para debatir sobre los temas abordados en la revista.

La revista será extrañada por la comunidad internacional de educación de adultos, y lamentamos que la financiación de su publicación se termine a fines de 2019. Al mismo tiempo, nos sentimos muy agradecidos por haber podido editar esta revista durante casi medio siglo. En nombre de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV) y de su Instituto de Cooperación Internacional (DVV International) quisiera aprovechar esta oportunidad para expresar mi gratitud a los colegas que definieron el perfil de la revista a lo largo de los años: el Prof.(H) Dr. Heribert Hinzen, el Dr. Michael Samlowski, Gisela Waschek, Ruth Sarrazin y Johanni Larjanko. Y asimismo desearía agradecer al Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) por su apoyo financiero y por la excelente relación de mutua colaboración que mantuvimos durante 46 años. ¡Valoramos enormemente ese confiable compromiso a largo plazo!

Con este número se cierra un importante capítulo de nuestra labor, justo cuando la revista resulta más necesaria que nunca. Los alumnos adultos necesitan recibir información y orientación. ¡No los abandonen! Nuestra misión consiste en crear nuevas formas de comunicación a fin de garantizar que el movimiento mundial en favor de la educación de adultos siga teniendo acceso a los foros necesarios para intercambiar, debatir y compartir puntos de vista. Trabajaremos por esa causa en estrecha cooperación con nuestros socios de todo el mundo.

Concluyo mi carta con un llamamiento esperanzador, pero urgente, dirigido a todos nosotros, para que busquemos nuevos conceptos que podamos aprender juntos y asumamos la convicción de que no nos daremos por vencidos. Esta no fue nuestra última edición de comunicación e intercambio.



De izquierda a derecha:

Johanni Larjanko
Redactor jefe

Ruth Sarrazin
Directora editorial

El mejor educador del mundo

El desarrollo tecnológico no tiene que ver con las máquinas. La enseñanza no depende de los libros. El desarrollo humano no gira en torno al PIB. Todos estos factores están determinados por las personas. Todos estamos conectados, y todos dependemos unos de otros. Consideremos, por ejemplo, el aprendizaje. Se trata de una actividad profundamente personal, individual (y solitaria), en la cual tratamos de encontrarle un sentido a todas las cosas. Nadie puede aprender por nosotros. Por lo general, nadie puede siquiera ofrecernos las respuestas que ansiamos encontrar. Si alguien asegura que puede revelarnos las verdades sobre la vida, sobre el universo y sobre nosotros mismos, tenemos que desconfiar. Debemos abordar las preguntas difíciles sin ayuda de nadie y tratar de aceptar las respuestas. Ello no quiere decir que estemos solos. Como especie, todos tenemos que lidiar con las mismas preguntas. Tenemos que pensar de manera independiente, y cada uno de nosotros debe encontrar algo en qué creer. Y, sin embargo, necesitamos a los demás. Necesitamos orientación y apoyo. Necesitamos a alguien que nos plantee desafíos, que nos incentive. El aprendizaje florece en las reuniones, en el intercambio, en el debate. Necesitamos buenos educadores. Y si bien aún no lo sabíamos entonces, nos parece que no podríamos haber escogido un mejor tema para lo que resultó ser el último número de una revista llamada “Educación de Adultos y Desarrollo”. En esta edición centramos nuestra atención en la persona clave: el educador de adultos.

Si nos pidieran nuestra opinión, consideramos que la labor de un profesor es la más hermosa del mundo. No es un trabajo fácil, pues de todos los lados provienen exigencias y expectativas. Asimismo, el sentido de responsabilidad personal tiene un enorme peso. Cuando emprendimos la tarea de elaborar esta edición, ingenuamente pensábamos que había que buscar patrones comunes. Creíamos que seríamos capaces de describir con claridad las características

que se requieren para ser un buen educador de adultos. Pero nos equivocábamos. Tras muchas horas dedicadas a debatir y a estrujarnos el cerebro, comenzamos a vislumbrar algunos esbozos de las características que a nuestro juicio eran indispensables. Desgraciadamente, no es fácil codificarlas en un currículo para la formación de docentes. Porque, ¿cómo enseñar el humor, la pasión, la curiosidad? A nuestro juicio, se trata más bien de rasgos de personalidad que de aptitudes enseñables. Alguien puede aprender las teorías pedagógicas más intrincadas del mundo, pero seguirá siendo un mal profesor si carece de esos atributos. Porque la enseñanza tiene que ver con las personas. Y un buen profesor está aprendiendo constantemente. Porque no podemos dejar de aprender mientras enseñamos. Como seres humanos, todos deseamos aprender y necesitamos a esos profesores entusiastas que estén dispuestos a aprender con nosotros.

Sí, efectivamente encontramos un modelo holístico que describe muchas competencias fundamentales, y podrá encontrarlo en esta revista. También hallamos una gran cantidad de ejemplos positivos de profesores, programas de formación, iniciativas de cooperación y debate. Con todo, no logramos dar con las respuestas definitivas. En lugar de ello, lo que ofrecemos en este número de la revista es una suerte de cuadro caleidoscópico, ya que no puede haber una verdad universal o una sola vía para la enseñanza. La enseñanza no puede ser estandarizada. Para nosotros ha sido un periplo de aprendizaje, el cual ha concluido con muchas más preguntas que respuestas. Lo cual era de esperar. Para nosotros, el aprendizaje consiste más que nada en formular las preguntas apropiadas, y luego en reflexionar, solos o con otras personas. En consecuencia, nunca dejamos de aprender y nunca podemos dar nuestra tarea por concluida. Si tuviéramos que acuñar una frase, podríamos decir: “aprendo, luego existo”.



Estructurando las reflexiones y los debates tras una intensa jornada de trabajo con nuestro consejo editorial sobre “Papel e impacto de la educación de adultos”. Reunión del consejo editorial celebrada en 2018 en Bishoftu, Etiopía

La mejor revista del mundo

Este es el último número de EAD, ya que la aportación de fondos está llegando a su fin. Nuestra labor como responsables editoriales de EAD se inició en 2013, y los últimos siete años han sido para nosotros una travesía apasionante. El trabajo en esta revista, concebida como una herramienta de intercambio y profesionalización, ha representado también para nosotros una constante experiencia de aprendizaje. Hemos hecho un cálculo rápido: siete ediciones repletas de colaboraciones de 251 colegas de 81 países, con un total de 2454 páginas en tres idiomas.

Con la publicación de cada número, el mundo llegaba a nuestro escritorio, y nos parecía que se volvía más grande y más pequeño al mismo tiempo. Más grande, porque es tan heterogéneo, exótico y sorprendente. Más pequeño, porque, sí, el contexto es importante, pero no nos determina. A fin de cuentas, todos somos iguales: compartimos el mismo planeta y estamos hechos de la misma fibra.

EAD nos ayudó a comprender mejor el mundo.

Ha sido fantástico trabajar en esta revista con tantas personas entregadas a su labor. Quisiéramos agradecer a nuestro consejo editorial y a nuestro consejo asesor, que nos ayudaron a analizar los temas desde perspectivas dis-

tintas, a plantearnos las preguntas apropiadas y a pensar creativamente. Cumplieron cabalmente el papel de “amigos críticos”, y sus exhaustivos comentarios nos ayudaron a mejorar los contenidos en cada nuevo número.

Agradecemos a todos nuestros autores, narradores, entrevistados y columnistas por compartir sus experiencias y conocimientos especializados, y por transformar esta revista en lo que fue hasta ahora: un ambiente de apertura, crítica, diversidad y felicidad.

Agradecemos, asimismo, a los diseñadores gráficos por la diagramación, a los artistas que transformaron cada número en algo único, y a los traductores que garantizaron la calidad de los textos en tres idiomas con un alto grado de refinamiento lingüístico.

Y les agradecemos a ustedes, queridos lectores, por su fidelidad. Extrañaremos sus cartas y postales manuscritas provenientes de todas las regiones del mundo, y también echaremos de menos sus reflexiones y sus constantes comentarios y sugerencias que nos demostraron que todos nuestros esfuerzos realmente valieron la pena.

Se dice que hay que retirarse cuando la fiesta aún se encuentra en su momento culminante. Eso es lo que estamos haciendo ahora. Esperamos que disfruten este número.

Índice

- 1 Mensaje a los lectores
Rita Süssmuth
- 2 Editorial
Johanni Larjanko, Ruth Sarrazin
- 6 Perfil del buen educador de adultos
Werner Mauch, Shermaine Barrett, Per Paludan Hansen, Johanni Larjanko, Ruth Sarrazin, Meenu Vadera
- 12 El “nuevo profesionalismo” y mi trayectoria para convertirme en un educador de adultos
Jose Roberto Guevara

En la sala de clases

- 24 Glocalización: de qué manera se adaptó el Curriculum globALE a las condiciones de Laos para capacitar a educadores de adultos
Uwe Gartenschlaeger, Souphap Khounvixay, Beykham Saleumsouk
- 29 Seis estrategias para mejorar la formación de agricultores en Brasil
Luís Fernando Soares Zuin, Polina Bruno Zuin, Fernando de Lima Caneppele
- 38 Promover el entendimiento entre alumnos y voluntarios de alfabetización de adultos
Phylicia Davis, Annie Luk

En la mesa de negociaciones

- 49 La lucha de los educadores de adultos sudafricanos no se detiene
Ivor Baatjes, Britt Baatjes
- 58 La formación de buenos educadores de adultos: de la idea al marco jurídico
Emir Avdagić, Svjetlana Tubić
- 63 El papel de la educación permanente en la formación de buenos educadores de adultos
Carole Avande Houndjo

En el laboratorio

- 80 GRETA: un modelo de competencias para profesores y capacitadores
Stefanie Lencer, Anne Strauch
- 86 De qué manera la práctica reflexiva puede ayudar a formar mejores profesores en Marruecos
Said Ouboumerrad
- 93 El “nuevo profesionalismo” en la educación permanente y de adultos: una perspectiva que comprende varios niveles
Lisa Breitschwerdt, Reinhard Lechner, Regina Egetenmeyer
- 102 ¿Están preparados los educadores de adultos egipcios para la investigación-acción?
Khalaf M. Abdellatif, Eisuke Hisai
- 108 Contenidos adicionales en línea
- 110 AED a lo largo del tiempo
- 112 Recuerdos de una revista
- 114 *¡Participen!:* Funciones e impactos de la educación de adultos: un debate mundial (**Timothy D. Ireland**); Serie de webinarios del ICAE para 2020
- 117 Artistas que colaboraron

Entrevistas



Reportaje fotográfico



Los buenos educadores de adultos

Sayed Mohibullah Mohib, Afganistán > Página 35; Ibrahim Matovu, Uganda > Página 36; Anita Borkar, India > Página 37; Irina Chistyakova Kirguistán > Página 55; Pierre Lemaire, Jamaica > Página 56; Maia Chanturia, Georgia > Página 57; Adama Sawadogo, Burkina Faso > Página 98; Svetlana Isaenko, Bielorrusia > Página 99; Neelam Tiwari, India > Página 100; Humberto da Silva Oliveira, Brasil > Página 101

Columna

Diversidad cultural en la sala de clases: ¿problema u oportunidad? Página 41
Tania Hussein
Enseñar es aprender Página 85
Oscar Jara

Perfil del buen educador de adultos



El comité editorial de EAD durante su reunión celebrada en enero de 2019 en Stuttgart, Alemania

Werner Mauch

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Alemania

Coautores:

Shermaine Barrett (Universidad Tecnológica de Jamaica), Per Paludan Hansen (Asociación Danesa de Educación de Adultos, Dinamarca), Johanni Larjanko (Bildningsalliansen, Finlandia), Ruth Sarrazin (DVV International, Alemania) y Meenu Vadera (Fundación Azad, India).

Resumen – *¿Qué es la profesionalización en el aprendizaje y la educación de adultos? ¿Cómo la conseguimos? ¿Por qué es importante? Estas preguntas son tan antiguas como el propio ámbito de la educación de adultos. También constituyen el tema de este número de Educación de Adultos y Desarrollo (EAD). En este artículo introductorio, diversos miembros del equipo editorial de EAD presentan una visión conjunta de un tema complejo y de permanente relevancia: ¿qué es buen educador de adultos? Para nosotros se trata de un actor fundamental que asume múltiples responsabilidades, pero que ante todo es responsable de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de sus resultados. Para comprender estas complejidades nos referiremos a algunos aspectos que debatimos durante la reunión de 2019 del comité editorial: el fundamento general de la profesionalización (¿qué?), su motivación (¿por qué?) y, por último, los métodos para formar educadores de adultos profesionales (¿cómo?).*

En qué consiste la “profesionalización”

Existe un reconocimiento cada vez mayor de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida constituye la filosofía, el marco conceptual y el principio organizador que sienta las bases de todas las formas de educación. Se funda en valores asociados a la inclusión, la emancipación, el humanismo y la democracia. Este concepto de aprendizaje para el empoderamiento es un elemento esencial cuando se trata de afrontar los acelerados cambios y las dificultades que están experimentando nuestras sociedades. Puesto que somos adultos durante la mayor parte de nuestra vida, el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) puede ser percibido como el componente más generalizado del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es necesario para que exista una sociedad democrática, justa, inclusiva y sostenible. Como tal, fomenta el desarrollo de valores como aprender a convivir o cultivar la paz y la tolerancia, y además es una herramienta fundamental para prevenir el extremismo y promover la ciudadanía activa. El aprendizaje y la educación de adultos es un instrumento decisivo para alcanzar la totalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de aquí a 2030, al igual que muchas de sus metas¹. Por añadidura, el objetivo 4 propone “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, mencionando explícitamente el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un campo de ejercicio profesional, y considerando implícitamente a los

alumnos adultos como uno de los grupos destinatarios más importantes de la educación.

Los objetivos de la educación de adultos consisten en transmitir conocimientos, competencias y aptitudes a fin de superar la exclusión social y permitir la participación de todos los adultos de nuestros distintos grupos sociales, que pertenecen a numerosos grupos destinatarios y tienen diversas necesidades. Para lograr este propósito, debemos contar con agentes responsables que organicen o “gestionen” los procesos de transmisión. Necesitamos una fuerza laboral adecuadamente cualificada en el área de la educación de adultos” (Jütte, Lattke 2014: 8). Se espera que el educador de adultos respalde el perfeccionamiento y la “puesta al día” de las aptitudes, de conformidad con las actuales y futuras necesidades de nuestras sociedades. Puede tratarse de aptitudes fundamentales, como la alfabetización, la ciudadanía activa o las habilidades profesionales, pero también de competencias para desenvolverse en una amplia variedad de áreas como la salud, el medio ambiente, las TIC, etc. En consecuencia, se dispone de una extensa gama de alternativas de educación de adultos, tales como cursos sobre habilidades básicas, programas de segunda oportunidad para desertores escolares, cursos de idiomas para inmigrantes y refugiados, oportunidades de capacitación para personas que buscan empleo, cursos sobre tecnologías digitales, capacitación profesional para trabajadores, etc. Los educadores de adultos profesionales serán, sin embargo, quienes no solo gestionarán la enseñanza y el aprendizaje en los programas y cursos, sino que además se preocuparán de que sean, en efecto, impartidos por una amplia variedad de proveedores. Los educadores de adultos también asesoran a los encargados de formular políticas en la tarea de diseñar el campo general de ejercicio profesional. Un último aspecto, aunque no el menos importante, se refiere a que la profesionalización debería conducir a la consolidación de la práctica educativa mediante una reflexión sobre la práctica, vale decir la investigación, manteniendo las instituciones adecuadas para ese fin.

La práctica del AEA está vinculada en muchos lugares a procesos de empoderamiento cuyo objetivo es ayudarle a la gente a superar situaciones de desventaja. Suelen existir estrechos vínculos entre las organizaciones de AEA y actores de organizaciones de la sociedad civil cuyo fin es modificar las condiciones de vida de una amplia variedad de grupos destinatarios. La profesionalización debería ayudarles a los educadores de adultos a cumplir eficazmente esta misión, de manera que adquieran conciencia de su papel y de sus capacidades como agentes de cambio, y al mismo tiempo puedan lograr que otras personas tomen conciencia de las circunstancias y el potencial de la resistencia y del cambio (“concienciación”). Ellos mismos deberían acatar los principios de la no discriminación.

La profesionalización tiene que ver, por tanto, con crear las condiciones para ofrecer buenas prácticas sobre la base de conceptos adecuados, preferentemente dentro de un ambiente propicio en materia de políticas. Dichas políticas se ocuparán de las estructuras institucionales que sean ne-

cesarias. La educación superior cumplirá un papel decisivo en los esfuerzos por facilitar el desarrollo conceptual y la investigación en materia de AEA, y por garantizar que se mantenga activo el vínculo con el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Este vínculo resultará pertinente en la formación inicial y permanente de los educadores de adultos. La existencia de criterios claros e inequívocos es fundamental para gestionar ambas modalidades de formación. Esta estrecha relación del desarrollo conceptual y la investigación con la práctica de AEA, que contribuye a generar condiciones favorables para el desarrollo de capacidades, reviste especial importancia para todo el ámbito de la profesionalización en AEA.

¿Quién es el educador de adultos?

La pregunta sobre quién es el educador de adultos no puede responderse adecuadamente sin identificar los diversos contextos dentro de los cuales tiene lugar la educación de adultos.

La desigualdad existe no solo al interior de ciertos países o entre ellos. Es cierto que las desigualdades de ingresos constituyen un factor, pero debido al género, el origen étnico, la religión, la sexualidad y otras dimensiones, la experiencia de quienes están insertos en los múltiples ejes de la desigualdad se torna mucho más vulnerable que la de otras personas. Los desastres ambientales —sequías, inundaciones, tsunamis y terremotos— exacerban esas desigualdades. Los enfrentamientos que surgen de tensiones étnicas, raciales, religiosas, al igual que de otros conflictos políticos y dificultades económicas, se han traducido en un aumento progresivo de la cantidad de migrantes (según el Informe de la ONU sobre las Migraciones en el Mundo, ellas se han incrementado de 173 millones el año 2000 a 258 millones en 2017). Es dentro de este heterogéneo contexto de desigualdad de oportunidades, derivado de un ambiente de desastres, conflictos y migraciones —por nombrar solo algunos factores—, que procuramos definir y comprender quién es el educador de adultos.

“Los educadores de adultos adoptan distintas denominaciones, tan diversas como los contextos en que se desenvuelven”.

Las experiencias de enseñanza de los adultos son, por tanto, complejas y multifacéticas. La enseñanza tiene lugar en los sectores privado, público y sin fines de lucro, al igual que en los ámbitos formal, no formal e informal. Es virtual o presencial; se imparte en distintos niveles que tienen relevancia para el alumno. El grupo destinatario es amplio, e incluye adultos jóvenes, adultos mayores, jubilados, personas con discapacidades, personas con necesidades especiales, refugiados, trabajadores y miembros de la comunidad.



Cualidades de un buen educador de adultos: humor

Es así como no resulta sorprendente que los educadores de adultos presenten diferencias en su ejercicio profesional, en sus perspectivas filosóficas y en sus creencias y sentimientos acerca del objetivo que se persigue al educar a adultos. En lugar de analizar un conjunto de prescripciones respecto de quién es el educador de adultos, concentrémonos en las nociones generales a las cuales esa área se aplica en general: el educador de adultos es alguien que trabaja con adultos —personas que han superado la edad correspondiente a la escolaridad obligatoria— con el fin de hacerlos aprender. Nos referimos a una relación en la que se trata de propiciar un cambio en las capacidades de un adulto o de un grupo de adultos. Pero, más que ello, un educador de adultos es alguien que, al mismo tiempo que le ayuda al alumno a aprender y a experimentar un cambio, también es consciente de su propio aprendizaje y crecimiento interior, y de cómo ese proceso repercute en su labor.

Por consiguiente, los educadores de adultos adoptan distintas denominaciones, tan diversas como los contextos en que se desenvuelven. Un educador de adultos puede ser conocido como profesor, capacitador, docente, orientador, instructor o agente de desarrollo, por mencionar solo algunos ejemplos.

¿Por qué alguien se transforma en educador de adultos?

Para comprender por qué alguien se transforma en educador de adultos tenemos que analizar la motivación personal y el contexto. Para algunos esta es una profesión como cualquier otra. El objetivo es tener un empleo y ganarse la vida. Puede que también haya otras razones, pero son secundarias. En lugares donde existen instituciones establecidas de educación de adultos ello puede resultar más común que en otras partes.

“Los educadores de adultos se encuentran inmersos en sus respectivos contextos socioculturales y sistemas de enseñanza”.

Para otros, la educación de adultos es una vocación, una actividad que cala hondo y tiene una amplia proyección, por lo que les importará menos el sueldo, la carrera o el estatus. Algunos son educadores de adultos quizás sin haberse percatado de ello. En los tiempos que corren, muchos blogueros, youtubers e influenciadores de las redes sociales pueden ejercer perfectamente como educadores de adultos sin darse cuenta. Existen, por cierto, muchas más razones, pero consideremos estas como referencia.

Los educadores de adultos se encuentran inmersos en sus respectivos contextos socioculturales y sistemas de enseñanza. Si no comprendemos esta realidad, corremos el riesgo de percibir el tema de la profesionalización solo desde nuestra propia óptica. Por ejemplo, algunos de nosotros podríamos pensar que la formación académica es la

mejor (y posiblemente la única) manera de profesionalizar esta área. Este punto de vista puede privilegiar los conocimientos sobre un tema por encima de otras aptitudes (interpersonales). E incluso si todos coincidimos en que los conocimientos sobre un tema son importantes, esa capacidad no le permitirá llegar muy lejos a un profesor si carece de compromiso personal. Hay muchos educadores de adultos que trabajan con especial dedicación. Se trata de una cualidad que no puede enseñarse en una sala de clases: su origen debe ser otro.

En este número de EAD procuraremos ofrecer algunos ejemplos de diversos educadores de adultos en distintos contextos mediante una serie de perfiles de docentes. En muchos de nosotros aflorará el vívido recuerdo de los maestros que tuvimos en el pasado. Esta sección es, asimismo, un homenaje a los educadores de adultos de todo el mundo.

Lo que nos dicen las cifras

En el Marco de Acción de Belém, el documento final de la Sexta Conferencia Internacional de Aprendizaje y Educación de Adultos, se considera que la profesionalización de la educación de adultos es uno de los desafíos decisivos en este ámbito. Al respecto se señala: “La falta de profesionalización y posibilidades de capacitación de los educadores ha influido negativamente en la calidad del aprendizaje y la educación de adultos...”. (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2010: 10).

Antes de ahondar en el tema de cómo convertirse en un buen educador de adultos, examinaremos algunos aspectos que nos pueden entregar un panorama general de la profesionalización de los educadores de adultos. Según el Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE III), el 81 % de los 134 países encuestados señalaron en 2016 que se impartían programas de educación y formación inicial y previa a la docencia destinados a educadores e instructores de adultos (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2016: 123). El GRALE III también revela que menos de la mitad (el 46 %) de los 134 países encuestados indicaron que las cualificaciones previas a la docencia constituían un requisito para enseñar en los programas de AEA. Otro 39 % afirmó que las cualificaciones previas a la docencia eran en algunos casos una condición obligatoria para poder enseñar en los programas de AEA, mientras que el 15 % manifestó que las cualificaciones no eran una exigencia para desempeñar esa labor.

Sin embargo, en la Revisión a Mitad de Periodo 2017 de la CONFINTEA VI se aclara que si bien se observó un aumento de los programas de educación y formación durante la docencia y permanente para profesionales del sector, el 61 % de los países tenían una capacidad inadecuada (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2017: 7). Por ejemplo, el 56% de los países de las regiones europea y norteamericana declararon que disponían de un programa de formación para profesores e instructores de AEA, pero sin capacidad suficiente. Solo el 28% de los

países encuestados describió la formación como suficiente. Asimismo, los estudios continúan demostrando que el personal docente de AEA debe padecer precarias condiciones de trabajo, ya que los contratos a jornada parcial y las horas no remuneradas constituyen una situación habitual en el sector. Por último, dos consultas llevadas a cabo en la región durante 2016 revelaron que los profesores y educadores de AEA suelen considerar que sus opiniones no son tomadas en cuenta en la formulación de políticas (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2017: 25).

“La calidad de los cursos de AEA mejora automáticamente si a los educadores de adultos se les ofrece una formación de calidad”.

Aun cuando muchos países continúan trabajando principalmente con educadores de adultos no profesionales, otros emplean voluntarios capacitados para desempeñar esa labor. Por lo general, son las entidades gubernamentales las que influyen más poderosamente en la formación de los educadores, tanto en la etapa inicial como durante las posteriores fases de la docencia. Las razones que explican la deficiencia en la formación suelen relacionarse con la manera en que se estructura y se asegura la operatividad del sector. En muchos países, el AEA continúa siendo percibido como un proyecto de duración limitada. En algunas naciones, los funcionarios de AEA que trabajan sobre el terreno constituyen un cuerpo docente relativamente estable; en otros países trabajan principalmente de manera voluntaria con un módico apoyo financiero; y en otros trabajan principalmente para ONG que ponen en práctica los programas de AEA. En los países con bajas tasas de alfabetismo no es raro que miembros de la comunidad con un bajo nivel de instrucción asuman la tarea de educar a sus pares. Teniendo en cuenta que son numerosas las ONG dedicadas a impartir programas de AEA, probablemente sea poco realista prescribir un conjunto de requisitos de ingreso para todos los programas y todos los contextos. En este caso se requiere adoptar enfoques innovadores que cumplan con las exigencias de calidad y equidad. Como consecuencia de lo anterior, el estatus, las condiciones de empleo y la remuneración de los docentes de educación de adultos son invariablemente inferiores a los del personal de otros sectores educativos (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2017: 18).

Cómo llegar a transformarse en un “buen” educador de adultos

Como ya se ha señalado, a los educadores de adultos no siempre se les exige contar con cualificaciones para enseñar, en parte debido a que las oportunidades de formación disponibles son muy escasas.

Analicemos algunos ejemplos de buenas prácticas. El Gobierno de Corea del Sur instituyó el sistema de Educador para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, un sistema nacional de acreditación para educadores profesionales que trabajan en el sector de la educación a lo largo de toda la vida, el cual procura garantizar una enseñanza y un aprendizaje de calidad. El artículo 24 de la Ley de Educación a lo Largo de Toda la Vida define a un educador dedicado a esta especialidad como “un especialista de campo responsable de gestionar la totalidad del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la planificación de los programas hasta la implementación, el análisis, la evaluación y la enseñanza”. Para ser acreditado como educador especialista en aprendizaje a lo largo de toda la vida, el interesado debe obtener diversos créditos académicos en un campo relacionado, otorgados por una universidad o una escuela de estudios superiores, o bien debe completar cursos de formación impartidos por instituciones designadas. Por añadidura, la Ley de Educación a lo Largo de Toda la Vida dispone “la colocación y el empleo de educadores especialistas en aprendizaje a lo largo de toda la vida”, estableciendo la obligación de que los institutos municipales y provinciales de educación a lo largo de toda la vida, al igual que los centros de aprendizaje a lo largo de toda la vida de ciudades, condados y aldeas, contraten a educadores dedicados a esta especialidad. A las instituciones escolares y preescolares que imparten programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida también se les recomienda contratar a estos educadores (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Corea del Sur) (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida 2016: 58).

Sudáfrica señaló que el Gobierno ha empleado a graduados desempleados y a jóvenes que cuentan con certificados de segundo ciclo de enseñanza secundaria bajo un sistema de contrato a corto plazo para que les impartan a los adultos enseñanza básica y nociones de lectura y escritura. Esta situación pone de manifiesto la escasez de profesores cualificados en el ámbito del AEA. El aspecto que hay que subrayar es que las cualificaciones por sí solas no garantizan el profesionalismo de los educadores de adultos; pero garantizar el profesionalismo sí equivale a impartir una formación inicial y permanente, a asegurar la estabilidad laboral, a pagar un sueldo justo, a ofrecer oportunidades de crecimiento y a reconocer el trabajo bien realizado para así reducir la brecha educativa en la población adulta (ibíd.: 58).

La calidad de los cursos de AEA mejora automáticamente si a los educadores de adultos se les ofrece una formación de calidad, impartiendoles programas de educación y formación previa a la docencia y durante la misma, y exigiéndoles que cuenten con cualificaciones iniciales.

La formación inicial no solo debería asociarse a los programas formales de AEA. Los educadores e instructores de adultos deberían recibir una formación inicial y permanente, incluso cuando el programa de AEA tenga un carácter no formal (ibíd.: 57).

En términos generales, es preciso contar con currículos de calidad para formar a los educadores de adultos.

Un currículo representa una selección consciente y sistemática de conocimientos, aptitudes y valores que determinan la manera en que se organizan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, abordando temas como qué, cuándo y cómo debería aprender una persona para transformarse en un buen educador de adultos. Con todo, las directrices para elaborar currículos para educadores de adultos son escasas en comparación con las disponibles para educadores de enseñanza primaria y secundaria.

La Revisión a Mitad de Periodo 2017 de la CONFINTEA VI revela que, a fin de garantizar la calidad de los programas destinados a alfabetizadores, algunos países (como por ejemplo Indonesia y Nepal) han elaborado un currículo estándar destinado a educadores de adultos, el cual puede adaptarse a las necesidades locales. En otros países, como Nueva Zelanda y Australia, las universidades y otras instituciones de investigación sobre educación se dedican a la formación y el perfeccionamiento profesional de educadores de adultos.

Como ejemplo de buena práctica recomendable, DVV International y el Instituto Alemán de Educación de Adultos (DIE) han elaborado un marco curricular básico para educadores de adultos denominado Curriculum globALE, el cual conduce a la profesionalización de los educadores de adultos de todo el mundo (DVV International, DIE 2015). En él se adopta el enfoque basado en los derechos humanos, teniendo en cuenta que el AEA es una de las condiciones básicas para ejercer el derecho a la autorrealización y al pleno desarrollo de nuestro potencial. Si bien en esta herramienta se describen las aptitudes necesarias para una adecuada supervisión de los cursos, se consideran una diversidad de condiciones marco, contextos y expectativas de aprendizaje. En este número de la revista presentaremos un ejemplo de cómo ha sido adaptado el currículum en Laos.

Y esto es básicamente lo que deseábamos dar a conocer a modo de presentación de esta edición de EAD. Por favor, continúen leyendo para conocer más detalles y profundizar en los contenidos. Recopilamos estas contribuciones para apoyarlos a ustedes, como educadores de adultos, en su propia experiencia de aprendizaje.

Nota

1 / Naciones Unidas (2015). Para una descripción completa, véase <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Referencias

Broek, S.; Buiskool B. (2013): Developing the adult learning sector: Quality in the Adult Learning Sector. Zoetermeer: Panteia.

DVV International; DIE (2015): Curriculum globALE. Segunda edición. <https://www.dvv-international.de/en/materials/curriculum-globale/> Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010): Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. <https://bit.ly/2z4iFTc>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2016): Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE III). El impacto del aprendizaje y la educación de adultos sobre la salud y el bienestar; el empleo y el mercado de trabajo, y la vida social, cívica y comunitaria. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247556>

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2017): Revisión a Mitad de Periodo 2017 de la CONFINTEA VI: avances, desafíos y oportunidades; el estatus del aprendizaje y la educación de adultos; síntesis de los informes regionales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259709>

Jütte, W.; Lattke, S. (2014): International and comparative perspectives in the field of professionalisation. En: Jütte, W.; Lattke, S. (eds.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Fráncfort: Peter Lang.

Naciones Unidas (2015): Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: Naciones Unidas. <https://bit.ly/2wNGf3t>

El “nuevo profesionalismo” y mi trayectoria para convertirme en un educador de adultos



José Roberto Guevara
Universidad RMIT
Australia

Resumen – *En este artículo se abordan — desde una óptica basada en experiencias y reflexiones personales— las múltiples dimensiones de la profesionalización que observamos actualmente en la educación de adultos. Es esta capacidad para la reflexión y la reflexividad la que define a un buen educador de adultos, quizás incluso más que una cualificación formal. Asimismo, se analiza en profundidad la importancia del contexto. Y, justo cuando crees haberlo logrado, surge un nuevo desafío.*

Mi percepción inicial de la profesionalización de los educadores de adultos estaba asociada a la elaboración de un repertorio específico de conocimientos, aptitudes y valores que se supone que debemos tener para ser reconocidos por nuestros pares. Supongo que obedecía a mi idea preconcebida sobre las cualificaciones profesionales —para ejercer, por ejemplo, como profesor, enfermero, médico, asistente social o piloto—, las cuales involucran una serie de capacidades predeterminadas convenidas por las asociaciones profesionales pertinentes. No me malinterpreten, también yo preferiría consultar a un médico profesional y volar en un avión que cuente con un piloto profesional. De hecho, la profesionalización es una cualidad valiosa.

Egetenmeyer y otros (2019: 7), quienes también han contribuido a este número de Educación de Adultos y Desarrollo, describen la profesionalización en el contexto europeo como el “control del conocimiento y de las condiciones de trabajo a través de los profesionales” o como “un valor ético esencial de la profesión y una base de conocimientos académicos o el papel de las profesiones en la sociedad”. Sin embargo, han reconocido que recientemente también se ha producido un cambio en la noción del “nuevo profesionalismo”, según el cual estas características ya no están determinadas solo por los contextos organizativos o laborales, sino que están igualmente definidas por el contexto social, reconociendo que este contexto es multidimensional y consta de varios niveles (Egetenmeyer y otros 2019).



Educadores ambientales y defensores del medio ambiente revisan los contenidos del “Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sostenibles y Responsabilidad Global” durante el Foro Internacional de ONG que tuvo lugar dentro del marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible —también conocida como Río+20—, celebrada en 2012

Mi trayectoria hacia el “nuevo profesionalismo”

Ahora bien, ¿de dónde proviene mi idea preconcebida? Reflexiono y reconozco que fui influido por mi propia experiencia y evolución como educador de adultos en el contexto de la educación ambiental y popular, como parte del movimiento social de Filipinas en las décadas de 1980 y 1990. Durante ese período defendimos y practicamos una educación que desafió el sistema pedagógico dominante y represivo que prevaleció durante el período de la Ley Marcial (García 1999, Yoo 2008). Por lo tanto, la idea de profesionalización o estandarización promovida por el gobierno de aquel entonces equivalía prácticamente a aceptar el statu quo que estábamos cuestionando y a someterse a él.

Si bien trabajé en el sistema de educación formal — como profesor de biología en la enseñanza secundaria y como profesor universitario de ecología durante un total de cinco años— continué participando en actividades educativas alternativas, especialmente en iniciativas de teatro juvenil y comunitario junto con la Asociación Filipina de Teatro Educativo (PETA por su sigla en inglés). Si me detengo a pensarlo, advierto que tanto el movimiento social filipino como mis estudios formales de biología y ecología y mi compromiso con el teatro comunitario fueron las semillas de las cuales germinó la idea de adoptar un enfoque de aprendizaje alternativo que acabó por arraigarse y consolidarse

en mi labor de educador ambiental comunitario en el Centro para la Creación de Conciencia sobre el Medio Ambiente de Filipinas, el cual durante muchos años contó con el apoyo de DVV International (Guevara 2002).

Fue mucho más tarde, durante una visita de estudio a Alemania organizada por DVV International para educadores de adultos de la región de Asia y el Pacífico, cuando llegué a conocer un sistema establecido de educación de adultos con educadores profesionalmente cualificados. La modalidad que, según mi percepción, más se aproximaba a ese sistema en Filipinas era una red nacional de educadores comunitarios y populares, todos los cuales estaban involucrados de alguna manera en el movimiento social por el cambio, incluso después de la “revolución” del Poder Popular que derribó al régimen de Marcos en 1986. Así también lo percibieron los colegas de nuestra red de educadores que trabajaban en redes regionales e internacionales de educación de adultos, como la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (ASPBAE por su sigla en inglés) y el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por su sigla en inglés).

Gracias a estas redes regionales e internacionales comencé a advertir la diversidad de contextos de educación de adultos. Pude apreciar que algunos países contaban con un sistema más formalizado y establecido, llamado “educación de adultos”, mientras que en otros países, como Filipi-

nas, lo más parecido a un sistema era un abanico de alternativas. En uno de los extremos se encuentra un sistema que complementa el sistema de educación formal, destinado por lo general a adultos que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela. En el otro extremo se halla un sistema contraeducativo que cuestiona el sistema educativo predominante.

Identificar el “nuevo profesionalismo”

Si bien he participado en numerosos talleres de capacitación y visitas de estudio dedicados a la educación comunitaria y de adultos, y también he impartido muchos de ellos, carezco de una cualificación formal en educación comunitaria y de adultos. Comienzo compartiendo mi propia experiencia de “profesionalización” a fin de describir cómo entré en contacto con el campo de la educación de adultos, cómo he llegado a reconocer la existencia de esta profesión, y cómo he llegado a considerarme un “educador comunitario y de adultos” que trabaja en el campo de la educación para el desarrollo sostenible. Mi trayectoria me ha traído de vuelta al sistema educativo formal, y ahora me encuentro trabajando como profesor en un programa de postgrado en desarrollo internacional en la Universidad RMIT, en el que sigo tratando de cruzar las fronteras de la formación de futuros profesionales en el campo del desarrollo internacional.

Los invito a reflexionar sobre su propia trayectoria hacia la “profesionalización” y a compartir sus experiencias con sus colegas. Para muchos de nosotros que no hemos tenido la oportunidad de obtener una cualificación formal, es esta capacidad para la reflexividad o para la reflexión auto-crítica la que he llegado a identificar como la piedra angular de lo que Egetenmeyer y otros (2019) denominaron el “nuevo profesionalismo”, que concuerda con la propia descripción de Chambers del “nuevo y revolucionario profesionalismo” dentro del ámbito del desarrollo internacional (2017: 150).

“La vida es nuestro plan de estudios, y el mundo es nuestra aula”.

Otra consideración aún más importante es que también comparto mi historia para identificar y analizar las tensiones que he podido observar en relación con las nociones iniciales de la “profesionalización” como un conjunto de capacidades preestablecidas para los educadores de adultos. Analizaré tres tensiones relacionadas con mi argumento de que el contexto ejerció una influencia fundamental en mi propia trayectoria hacia la “profesionalización”. La primera tensión se debe al hecho que la educación de adultos siempre ha sido contextual; la segunda, a que los contextos son complejos e interrelacionados; y la tercera, a que el contexto no es solo diverso, sino también dinámico. Por último, intentaré incorporar estas tensiones en el contexto actual de la educación de adultos en la era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, e identificar sus implicaciones para esta noción de “nuevo profesionalismo”.

Durante mucho tiempo, nosotros, como educadores de adultos, hemos observado cómo el contexto ha definido el curso de nuestra práctica educativa: la vida es nuestro plan de estudios, y el mundo es nuestra aula. Egetenmeyer y otros (2019: 20) apoyan en cierta medida esta postura al abogar por la aplicación de un modelo de múltiples niveles para la profesionalización de la educación permanente y de adultos en el que “se destaque la integración, la interacción y la interrelación de los proveedores de educación permanente y de adultos” abarcando los niveles social, institucional y personal. Si bien se sigue asignando cierta importancia a la identificación de competencias individuales específicas de quienes imparten educación permanente y de adultos, este modelo de múltiples niveles ayuda a resaltar aún más el carácter recíproco de estas interacciones.

El contexto determina la práctica

Siempre he sostenido que la práctica de educación de adultos más eficaz y pertinente es aquella que deriva de un profundo sentimiento de compromiso y de comprensión respecto del contexto local: conocer a los participantes y sus experiencias de vida, e identificar una necesidad que puede ser satisfecha por medio de una intervención de aprendizaje. Aunque a menudo se nos pide que, como educadores de adultos, diseñemos, organicemos y evaluemos un taller de capacitación con un objetivo de aprendizaje predeterminado, con frecuencia nos damos cuenta de que la información general que se nos entrega no nos permite captar el panorama completo. Por lo tanto, según mi experiencia, la mayoría de los talleres deberían empezar con una actividad que ofrezca la oportunidad de aclarar las expectativas y de convenir objetivos de aprendizaje sobre la base de las necesidades identificadas de manera conjunta. Este método lo hemos denominado a menudo “actividad de verificación de las expectativas”.

Si bien se espera que nosotros, los educadores, estemos adecuadamente preparados, el diseño de la capacitación más eficaz está determinado por el contexto y se basa en él, reconociendo que los participantes adultos poseen una amplia variedad de experiencias de vida, de conocimientos y de aptitudes que ellos también aportan. Por tanto, si existe una capacidad fundamental de un educador de adultos profesional, es la de rediseñar e impartir un aprendizaje que se ajuste a la comprensión que tenga del contexto local.

Sin embargo, lo que a menudo he olvidado reconocer es la conciencia de mi propio contexto y de cómo éste influye en mi manera de comprender el contexto local y, por lo tanto, de responder frente a él. En mis publicaciones he dado a conocer experiencias clave, en las que mis propios supuestos sobre qué es el conocimiento válido (Guevara 2002) y cuál es el método apropiado para enseñar y para aprender (Guevara 2012) han sido cuestionados.

El contexto es relacional

Si bien podemos intentar comprender el contexto con mayor claridad, por lo general lo percibimos desde una perspectiva

influida por el objetivo específico del taller o por el perfil de los participantes. Es importante tener presente lo complejo e interconectado que es el contexto. Así pues, no podemos limitarnos a identificar un determinado concepto o una aptitud específica que deban ser aprendidos sin situarlos en el contexto del propósito más general del aprendizaje.

Por ejemplo, muchos de nosotros hemos participado en algún tipo de capacitación sobre medios de subsistencia económica como intervención destinada a aliviar la pobreza. Una de las actividades en que me ha tocado colaborar con mayor frecuencia es la producción artesanal, como la cestería, relacionada a menudo con la fabricación local de souvenirs para los turistas. Sin embargo, uno pronto se da cuenta de que la introducción de la fabricación de productos artesanales que dependen del uso de recursos locales debe ir acompañada de una sensibilización respecto del carácter limitado de dichos recursos. En consecuencia, el apuro por recolectar materias primas —como hojas para usar en la cestería— puede de hecho reportar utilidades en el corto plazo, pero, al mismo tiempo, y si el proceso no se gestiona adecuadamente, puede causar daños ambientales a largo plazo. Si bien como educadores de adultos podemos entablar un debate sobre la necesidad de asegurar la sostenibilidad de las fuentes de las materias primas, tarde o temprano será necesario desarrollar un enfoque más holístico para gestionar los medios de subsistencia locales, para lo cual se requerirá la participación de diversos actores clave de la comunidad local, reconociéndose la relevancia de las distintas habilidades involucradas, desde la siembra y cosecha de las materias primas, pasando por el diseño y la fabricación del producto, hasta la comercialización de las cestas. Uno se podría preguntar si todo esto sigue siendo tarea del educador de adultos. Si el objetivo general es asegurar un medio de subsistencia sostenible, entonces no solo debemos impartir conocimientos e inculcar habilidades, sino también reconocer que necesitamos colaborar con otros actores para que nuestra labor de educación de adultos sea eficaz y sostenible. Yo diría que este es un aspecto fundamental del “nuevo profesionalismo”.

Por lo tanto, no basta con que, al momento de diseñar los programas de aprendizaje, nosotros, como educadores de adultos, entendamos el contexto y nos comprometamos con él. Es tanto o más importante, asimismo, lograr que los alumnos perciban la realidad interconectada del contexto, a fin de que puedan optimizar eficazmente los conocimientos o habilidades recién adquiridos. Por consiguiente, otra capacidad fundamental de un educador de adultos profesional es, como observó Paulo Freire (1985), reconocer que no basta con que nuestros alumnos sean capaces de “leer la palabra”, sino que además deseamos que logren “leer el mundo”.

Además, yo diría que no se trata solo de comprender el carácter interconectado del contexto, sino también de reconocer que, en calidad de educadores de adultos, tenemos la responsabilidad de facilitar las interconexiones entre los diferentes actores clave. Participé como uno de los facilitadores en el diseño y la implementación del Currículum globALE en Laos (ver Gartenschlaeger y otros en este nú-



Robbie Guevara, el autor, y Monica Simons, del Centro de Educação Ambiental de Guarulhos, Brasil, en el Foro Internacional de ONG celebrado durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (CNUDS), celebrada en 2012

mero). Como se explica en el artículo, solo a través de nuestros intentos por garantizar que los participantes continuaran recibiendo apoyo después de que se completara la capacitación de 18 meses de duración, pudimos distinguir y promover iniciativas de colaboración entre los diversos actores clave a nivel local y regional, que comprometieron la participación de numerosos sectores de la administración pública, el mundo académico, y la sociedad civil.

En consecuencia, no solo “leemos la palabra” o “leemos el mundo”, sino que además contribuimos a conformarlo.

El contexto es dinámico

Y justo cuando pensabas que habías conseguido elaborar el diseño perfecto para la capacitación, y que estaba listo para transcribirlo a un manual y desarrollarlo, descubres que la única constante es el contexto cambiante. De hecho, debe cambiar si pretendemos que nuestra práctica de la educación de adultos sea realmente eficaz, porque si bien se sostuvo que el contexto determina la práctica, también considero que la práctica eficaz modifica el contexto. Es esta realidad dinámica la que no solo debemos reconocer, sino

que, de hecho, además asumir. Como afirmó el propio Freire (1985: 18): “De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino además por cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘rescribirlo’, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”.

“Y justo cuando pensabas que habías conseguido elaborar el diseño perfecto para la capacitación, y que estaba listo para transcribirlo a un manual y desarrollarlo, descubres que la única constante es el contexto cambiante”.

Por tanto, no basta con que el educador de adultos profesional reconozca el carácter interrelacionado y dinámico del contexto y se ajuste a él; es igualmente importante que seamos conscientes de cómo nosotros mismos podemos ser o somos transformados por el contexto. Robert Chambers (2017: 163) ha identificado la reflexividad, o la “reflexión crítica sobre la manera en que conformamos y elaboramos nuestros conocimientos”, como una capacidad fundamental del “nuevo profesional”. Sostiene que “los cambios acelerados exigen un aprendizaje y una adaptación rápidos, y, como se señaló anteriormente, requieren que permanezcamos alertas, con los sentidos aguzados, en contacto y al día. Hay algo más aparte del mero hecho de aprender. Los cambios acelerados también suponen un rápido proceso de desaprendizaje y aprendizaje” (Chambers 2017: 163).

De igual manera, Egetenmeyer y otros (2019: 20) han sostenido que los proveedores de educación comunitaria y de adultos “no solo reaccionan frente a los fenómenos sociales, sino que además son miembros activos y forjadores de sociedades”. Por ende, nuestro plan de estudios no solo se basa en la vida, sino que además tiene el potencial para transformar vidas, y nuestras aulas pueden encontrarse en todos los lugares donde se reúnen las personas, ya sea para trabajar, jugar, orar o hacer vida social. Lo que este modelo de “nuevo profesionalismo” destaca con mayor énfasis es que nuestras propias instituciones no se limitan a impartir educación comunitaria y de adultos, y que debemos participar activamente en la transformación de dichas instituciones para garantizar que, al igual que nosotros como profesionales que trabajamos en la educación comunitaria y de adultos, ellas también se comprometan con el ejercicio de la profesión.

La labor de promoción y el contexto de desarrollo mundial

Finalmente, como educadores de adultos estamos enfrentando los actuales desafíos y las aspiraciones de alcance mundial de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de

la ONU para responder a estos desafíos. Si bien se trata de 17 objetivos claramente diferenciados con un propósito educativo específico, es importante que determinemos de qué manera nuestro trabajo como educadores de adultos contribuye a esta agenda transformadora.

De los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) hemos aprendido que no podemos tener una agenda de alcance verdaderamente mundial si solo nos centramos en el mundo “en desarrollo”, de manera que los ODS constituyen una agenda mundial de aplicación universal. Hoy también nos damos cuenta de que no podemos lograr efectivamente un desarrollo mundial si no somos capaces de percibir las interconexiones que existen entre los 17 ODS, razón por la cual tenemos que fomentar un aprendizaje en el que se refleje el carácter interrelacionado de estos objetivos.

Además, como educadores de adultos no solo estamos respondiendo a lo señalado en el ODS 4 a fin de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO 2016). También debemos reconocer que ninguno de los ODS se puede alcanzar si estos esfuerzos no van acompañados de algún tipo de educación, de formación o de desarrollo de capacidades para adultos. Si el “nuevo profesionalismo” de los educadores de adultos requiere en estos tiempos una capacidad adicional, ella es la de promover el aprendizaje permanente en todos los contextos y en todas las etapas de la vida. El ODS 4 nos ha hecho un enorme servicio al incorporar el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los invito a leer el presente número de Educación de Adultos y Desarrollo para enterarse de las experiencias de nuestros colegas de todo el mundo. Cada uno de ellos demuestra de qué manera, como educadores de adultos, han percibido y afrontado los contextos diversos, interrelacionados, dinámicos y complejos en los que nos desenvolvemos. Estas experiencias abarcan desde el trabajo con educadores de jóvenes y alfabetizadores voluntarios, pasando por la labor de diseñar e impartir programas para desarrollar capacidades específicas y “profesionales” relacionadas con la educación de adultos, hasta el contacto con una gran variedad de vivencias, conocimientos y sistemas de valores. Detrás de estas manifestaciones más visibles de nuestro trabajo como educadores de adultos se encuentra también la necesidad de continuar reflexionando de manera crítica y seguir cuestionando las políticas neoliberales predominantes que vulneran el derecho de los jóvenes y adultos a aprender a lo largo de su vida.

Nosotros, los educadores y nuestras instituciones, continuaremos elaborando planes de estudio y programas de capacitación para contribuir a incorporar el concepto y la práctica de la educación de adultos en los sistemas de educación formal y no formal. Quisiera concluir afirmando que el “nuevo profesionalismo” espera que asumamos la responsabilidad de preocuparnos de nuestro permanente perfeccionamiento profesional y desarrollo de capacidades, para así demostrar nuestro compromiso de convertirnos en educadores de adultos profesionales.

Referencias

Chambers, R. (2017): Can We Know Better? Reflections for Development. Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780449449>

Egetenmeyer, R.; Breitschwerdt, L.; Lechner, R. (2019). From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. En: *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>

Freire, P. (1985): Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. En: *Language Arts*, 62 (1), 15-21. <https://bit.ly/2LdpGcG>

Garcia, R. F. (1999). Of maps and leapfrogs: Popular education and other disruptions. Ciudad Quezón, Filipinas: PEPE.

Guevara, J. R. (2002): Popular environmental education: Progressive contextualization of local practice in a globalizing world. Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica de Victoria. <https://bit.ly/2Le4jrH>

Guevara, J. R. (2012): Progressive contextualisation: Developing a popular environmental education curriculum in the Philippines. En: *Learning and Mobilising for Community Development: A Radical Tradition of Community-Based Education and Training*, 177-190. Ashgate Publishing.

UNESCO (2016): Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". París: UNESCO. <https://bit.ly/2BfAvnY>

Yoo, S. S. (2008): Democratization during the transformative times and the role of popular education in the Philippines and Korea. En: *Asia Pacific Education Review*, 9, 355. <https://doi.org/10.1007/BF03026723>

i

Sobre el autor

Jose Roberto (Robbie) Guevara es profesor asociado de desarrollo internacional en la Escuela de Estudios Mundiales, Urbanos y Sociales de la Universidad RMIT, en Melbourne, Australia. Es un educador con amplia experiencia en educación popular, comunitaria y de adultos, con una especial preocupación por la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. Es vicepresidente (para la región de Asia y el Pacífico) del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por su sigla en inglés) y miembro del Consejo de la Campaña Mundial por la Educación (CME).

Contacto

robbie.aspbae@gmail.com



Sección 1

En la sala de clases

Llegó el momento. Se pone en marcha el proceso. El profesor está preparado y tiene una idea clara. Pero no hay ninguna garantía. Cada actividad de aprendizaje supone un salto hacia lo desconocido. Si bien cada situación de enseñanza es única, hay métodos para aprender a lidiar con muchos de sus aspectos. Para ser un buen profesor, primero hay que ponerse en el lugar de los alumnos.

Zahir Azar

“Necesitamos ‘liberar’ nuestra mente”

Entrevista

Entrevista realizada por Rabab Tamish,
Universidad de Belén, Palestina
Fotografía de DVV International



Tras obtener su grado de doctor en filosofía en Francia en 1964, Zahir Azar regresó al Líbano, donde trabajó como educador de adultos en el Programa de Educación Popular Ecuménica (Ecumenical Popular Education Program, EPEP).¹ En 1991 asumió el cargo de director del EPEP. En 1997 creó la Red Árabe

para la Educación Popular, comprometiendo la participación de cientos de activistas y organizaciones árabes en la promoción de la calidad de la educación de adultos. En la actualidad es coordinador de la Academia Árabe de Educación de Adultos (Arab Adult Education Academy, AAEA).²

Luego de más de 30 años de experiencia y de activismo en el ámbito de la educación de adultos, ¿qué ha aprendido sobre la profesionalización de la educación de adultos en el mundo árabe?

En el mundo árabe, el concepto de “profesionalización de la educación de adultos” nunca ha sido percibido como un término dinámico y contextualizado. Ello significa que la mayoría de los programas son preestructurados como recetas listas para ser aplicadas, y no derivan de la participación activa y del compromiso de los alumnos. Lo que me preocupa en este caso es que se carece de una perspectiva clara para la educación de adultos. La educación de adultos en el mundo árabe desgraciadamente tiende a adherirse a los métodos tradicionales basados en prácticas orientadas a la escuela. Comúnmente se supone que el proceso de preparación para los educadores de adultos no requiere el mismo grado de esfuerzo que el utilizado para los maestros de escuela. No se les ha enseñado un método para involucrar a los alumnos en la generación de conocimientos. Los programas de formación se concentran en entregarles a los educadores de adultos conocimientos sobre el contenido, en proporcionarles herramientas técnicas que les indiquen cómo enseñar, y en enseñarles los principios generales del aprendizaje de adultos. Sin embargo, estos programas no comprometen a los educadores de adultos como alumnos adultos ni les ofrecen la oportunidad de implicarse en el proceso de aprendizaje como alumnos activos. Tenemos que “liberar” nuestra mente de la opinión de que la educación de adultos debe obedecer a los mismos principios sustentados por los sistemas escolares tradicionales. El proceso de formación debe basarse en las experiencias de los alumnos adultos y cuestionar los supuestos sobre el aprendizaje de adultos. Sería preferible referirse a los educadores de adultos como “facilitadores” del proceso de enseñanza y aprendizaje. El término “profesor” o “educador” refleja una rela-

ción lineal en la que un experto les dice a varios alumnos pasivos qué tienen que hacer y cómo hacerlo. Un facilitador, en cambio, es una persona que percibe a los alumnos como socios activos en el proceso de aprendizaje, y se asegura de que participen en todas las decisiones relacionadas con su educación, como escoger los temas de estudio, planificar las actividades pedagógicas y crear herramientas de evaluación. No podemos esperar que los educadores les ofrezcan a los alumnos adultos la oportunidad de participar de manera activa si ellos mismos no han cumplido también esa función. Como formadores de educadores de adultos deberíamos implementar el mismo método para prepararlos a fin de que puedan vivir esta experiencia. Ello significa capacitarlos para aportar sus propias experiencias y participar en un diálogo crítico, desarrollando así sus aptitudes como facilitadores del proceso de aprendizaje de los adultos con los que interactúan.

¿Cómo se integran los derechos humanos en el proceso de profesionalización?

Un programa de formación que esté desligado de las experiencias de los alumnos o de los fundamentos de los derechos humanos no puede denominarse profesionalización. Trabajar con alumnos adultos significa considerar los factores que hacen que los alumnos se sientan marginados y desconectados de su realidad. Cuando hablo de derechos humanos no me estoy refiriendo a la política y a las libertades políticas. Antes bien, percibo los derechos humanos como un principio que sienta las bases para resguardar la dignidad de los alumnos como seres humanos. Ello significa que los facilitadores deben esforzarse al máximo para asegurarse de que están defendiendo los derechos de los estudiantes, entre ellos los derechos de género, la equidad y la justicia social. El ejercicio de los derechos humanos se refleja en el hecho de que los alumnos pueden compartir sus

conocimientos sin temor y evaluar críticamente su propia realidad. Cuando actúan como socios igualitarios y participan activamente en el proceso de aprendizaje, los educadores de adultos y los alumnos pueden derribar las barreras que los hacen sentirse marginados, recuperando así su autoestima y su voluntad.

¿Cuál es su visión para la profesionalización de la educación de adultos en el mundo árabe?

Yo no hablaría de visión. Es más bien un conjunto de principios y valores que se oponen a la postura tradicional frente al aprendizaje. Yo lo denomino enfoque emancipatorio. Consiste en reflexionar de manera crítica sobre aquello que se da por sentado en relación con el aprendizaje, y en creer firmemente en la participación de los alumnos en el proceso de generar una visión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Si los estudiantes o los educadores se encuentran aislados de estos procesos, entonces los resultados serán insatisfactorios. Este es el primer elemento del enfoque emancipatorio. En segundo lugar, cuando el profesor es un alumno y a la vez participa en el diálogo crítico —como lo describió Paulo Freire—, entonces sabrá que mientras enseña también está aprendiendo. A este respecto, la imagen de los facilitadores es puesta en tela de juicio debido a que el docente ya no es poseedor de los conocimientos, y por tanto no los puede impartir valiéndose de un texto preparado. Se trata de un argumento revolucionario acerca del proceso de profesionalización de la educación de adultos, y requiere el compromiso de los alumnos adultos en cada etapa de su aprendizaje, incluido el tipo de examen que rinden. En lugar de un mundo cerrado, su mundo de aprendizaje es abierto y los alumnos participan en su propia evaluación. Eso es lo que entiendo por emancipación.

¿En qué medida está influido su trabajo por la obra de Paulo Freire?

Cuando me incorporé —por casualidad, lo reconozco— al EPEP, me sentí muy motivado para aprender sobre la educación de adultos. El equipo comenzó a planificar un programa que cuestionara el enfoque tradicional, y pasamos por diversas etapas hasta que llegamos a formular los actuales principios y lo que denominamos la pedagogía del texto. Aprendimos mucho de la obra de Freire —especialmente de “Por una pedagogía de la pregunta”— y de su experiencia adquirida en varios continentes. Consideramos que no nos distanciamos totalmente de él, pero sí adaptamos el espíritu de su trabajo al contexto árabe. Creemos que Paulo Freire les ha proporcionado a los educadores la “vía” hacia la creación de conciencia. Recorrer esa vía no significa necesariamente adoptarla como “la vía”, sino más bien interrogarnos y encontrar los medios adecuados al interior de nuestra comunidad para hacer que funcione, sobre la base de nuestra propia transformación cultural, y cuando la propia comunidad lo considera apropiado. Esta experiencia nos reveló una profesionalización de los educadores de adultos que se desarrolla de manera gradual y dinámica. Así pues, nuestros esfuerzos fracasaron cuando elaboramos

textos y currículos de formación listos para ser usados. Nos dimos cuenta de cómo esta estrategia fomenta la pasividad de los alumnos en comparación con los casos en que se comprometió su participación en la planificación de su aprendizaje y en la redacción de sus textos. Cuando advertimos que la aplicación de estos enfoques producía cambios notables, aumentó nuestra confianza en la eficacia de la estrategia consistente en proponer ser socios en el aprendizaje con principios para la acción, en lugar de prescribir el uso de programas prefabricados para la profesionalización. Le sorprendería saber que, a pesar de la dificultad para llegar a formular estas visiones de la educación de adultos, de todos modos hemos conseguido, junto con nuestros socios regionales, ganarnos la confianza de funcionarios de nivel oficial. Además, algunos países han accedido a integrar esta iniciativa en sus planes estratégicos y en sus esfuerzos de activismo.

¿Quién es responsable de la educación de adultos en el mundo árabe?

La respuesta es clara: el Estado. En algunos países árabes se producen excepciones cuando a las llamadas organizaciones de la sociedad civil se les ofrece la oportunidad de prestar estos servicios. Lo que preocupa en este caso es que ninguno de esos dos actores es capaz de emprender el proceso sin una auténtica cooperación. Ella debería basarse en las experiencias de ambos. Las actuales estadísticas sobre la situación de la educación de adultos en el mundo árabe indican que aún estamos lejos de vislumbrar un verdadero progreso, y que los esfuerzos seguirán siendo ineficaces mientras estos países no se propongan modificar los enfoques que aplican a la educación de adultos. A mi juicio, es necesario mejorar la calidad del trabajo en red al interior de cada país árabe y entre todas estas naciones. Es preciso que estas redes evalúen continuamente la eficacia de la labor educativa y actúen en consecuencia. Una vez más, como ya se señaló anteriormente, para ello se requiere demostrar una confianza sin reservas en los enfoques participativos en que todos los socios cumplan un papel activo en la planificación y la evaluación de los programas. El desarrollo precisa el compromiso de todos los socios en los procesos de creación de conciencia crítica, en los cuales compartan su experiencia e impulsen el proceso de profesionalización de la educación de adultos.

¿Cuáles son los mayores obstáculos que impiden ofrecer una formación de docentes eficaz?

El principal obstáculo se refiere a lo que el alumno experimenta en su mente, en especial cuando ha sufrido varias formas de aislamiento, marginación y explotación. La habilidad para derribar las barreras que, al interior de la mente, entorpecen la capacidad para consagrarse al aprendizaje, no debe subestimarse y debería ser considerada atentamente al momento de planificar un programa. Esta etapa requiere tiempo, pero cuando todos los socios en el proceso de aprendizaje experimentan la vivificante experiencia de compartir, ser respetados y sentir que su dignidad es prote-

gida, echan abajo esas barreras. Debemos ser conscientes de que esta relación humana no se limita al programa de formación, o a la mera interacción alumno-facilitador, sino que más bien alude a una cultura de participación activa y de voluntad. Esta cultura tiene una característica de las prácticas profesionales de la propia institución, de su personal y de su estructura. Cualquier reivindicación de la educación de adultos progresista —como por ejemplo cuestionar las relaciones jerárquicas al interior del instituto, valorar las experiencias, practicar la flexibilidad— debería plantearse al interior de la propia organización y en ambientes donde los enfoques participativos de la toma de decisiones y la planificación conjunta se apliquen eficazmente. Otro obstáculo se relaciona con las intervenciones de los donantes en el proceso. La debilidad de los Gobiernos y de la sociedad civil cuando se trata de encabezar iniciativas de educación de adultos ha propiciado la intervención de las agencias internacionales en este sector. Como ya bien sabemos, la mayoría de estas entidades proponen recetas listas para aplicarse. Debido a su falta de flexibilidad, a veces los programas se ciñen ciegamente a la agenda del donante, independientemente de su eficacia, o simplemente rechazan la financiación condicionada. Hay casos en que los organismos de financiación han compartido enfoques progresistas similares a los que propugno, y por consiguiente han respondido adecuadamente a las necesidades, las experiencias y los planes para la adopción de medidas a nivel local. Espero que la intervención de las agencias internacionales en el mundo árabe se torne más flexible y respalde los enfoques locales que finalmente llegan a producir un impacto extraordinario. Otro obstáculo se refiere al hecho de que la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil no priorizan la educación de adultos en su agenda. Algunas de ellas consideran que la educación de adultos es responsabilidad del Estado, o que el proceso es largo y excede sus mandatos. Esta visión refleja una tendencia de algunas organizaciones de la sociedad civil a limitar su labor únicamente a sus objetivos, como la salud, la juventud o la equidad de género, sin considerar la importancia del propio proceso de aprendizaje. Asimismo, la falta de enfoques claros en materia de educación de adultos, al igual que la debilidad del Estado y de los foros de la sociedad civil, generan una situación en la que se limitan a “copiar” programas, elaborados en su mayoría por agencias internacionales, solo porque son más fáciles de implementar y someter a seguimiento, sin tener en cuenta todos los aspectos que describí anteriormente. En muchos casos, la participación en esos programas internacionales se transforma en “publicidad” para obtener credibilidad a nivel local e internacional. De esta manera se arruina el potencial que permitiría un desarrollo eficaz.

¿En qué medida están involucradas las redes locales e internacionales en la profesionalización en el mundo árabe?

En general, los esfuerzos que permitan realizar un auténtico trabajo en red y establecer una efectiva asociación entre los

organismos formales e informales todavía se encuentran en una fase inicial en el mundo árabe. Recientemente hemos visto surgir organizaciones que comparten la profunda convicción de que el fortalecimiento de las redes tiene el potencial de aumentar la eficacia del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil y, como consecuencia, la calidad de la educación de adultos. Me parece que la intervención de las agencias internacionales debería centrarse en escuchar las experiencias locales y contribuir a su difusión en otros países a fin de crear oportunidades para que intercambien experiencias entre ellos. Pienso que tenemos el deber ético de oponernos a la actual modalidad de globalización que aspira a aumentar la marginación. Es menester que nos dediquemos a reformular un enfoque mundial que beneficie a la humanidad y fomente el desarrollo. Ello podrá lograrse cuando crucemos el umbral y nos adentremos en el ámbito educativo. Pese al deficiente trabajo en red, hay factores que podrían facilitar el logro de una educación de adultos de calidad en el mundo árabe. En primer lugar, por muy débiles que puedan ser, las actuales redes y asociaciones deberían recibir apoyo, en especial cuando reexaminan continuamente su realidad a la luz de experiencias locales, regionales e internacionales. Asimismo, las redes sociales han ayudado a romper los tabúes respecto de la accesibilidad de muchas personas a experiencias más amplias. Esto nos ayudará a conocer más detalles acerca de las redes que contribuyen a producir un considerable impacto. Por último, sostengo que la “Primavera Árabe” ha favorecido el empleo de diversas modalidades de concientización y sensibilización, pese al clima de violencia, pobreza, dolor e inestabilidad política que trae aparejado. Si aprovechamos estos factores, aumentará la calidad del proceso de profesionalización.

Dr. Zahir Azar, muchas gracias por la entrevista.

Notas

1 / El objetivo del EPEP es fomentar la educación de adultos en el mundo árabe como un proceso participativo, democrático y crítico. Promueve la educación como un proceso mediante el cual la adquisición de conocimientos se produce como respuesta frente a las necesidades de las comunidades locales, y valora por sobre todo la experiencia de las personas y comunidades marginadas como punto de referencia para las estrategias empleadas a fin de mejorar su situación

2 / La AAEEA es administrada por cuatro redes del mundo árabe, y trabaja en colaboración con DVV International. Su finalidad es mejorar la calidad de la educación de adultos en todo el mundo árabe.

Glocalización: de qué manera se adaptó el Curriculum globALE a las condiciones de Laos para capacitar a educadores de adultos



De izquierda a derecha:

Uwe Gartenschlaeger
DVV International, Laos

Souphap Khounvixay
Non-Formal Education
Development Center, Laos

Beykham Saleumsouk
DVV International, Laos

Resumen – *La implementación del Curriculum globALE para capacitar a educadores de adultos en Laos, uno de los países más remotos de Asia, resultó ser un proyecto a la vez desafiante y gratificante. Como modelo orientado a los resultados, el Curriculum globALE puede ser fácilmente adaptado a las necesidades locales, a la vez que ofrece orientación respecto del contenido del aprendizaje de un ciclo de formación. El proceso de implementación demostró claramente la importancia de no centrarse exclusivamente en transferir conocimientos y habilidades, sino de desarrollar simultáneamente las aptitudes personales de los participantes en lo que respecta al pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación y el liderazgo.*

“Gracias a las nuevas técnicas de enseñanza tengo más confianza en mí misma”. Con estas palabras describe la Sra. Naphayvong, del Instituto para el Desarrollo de la Formación Profesional, el impacto del programa de Capacitación de Capacitadores Expertos que se impartió en Laos entre 2015 y 2017 (DVV International newsletter 2017: 13). Su comentario se refiere concretamente a dos dimensiones fundamentales del proyecto: el desarrollo profesional y el crecimiento personal. En este artículo se describe el recorrido seguido por este proyecto de fortalecimiento de capacidades destinado a empoderar a los educadores de adultos en uno de los países más remotos de Asia.

“La calidad de la educación no formal es mala, y a nivel local los establecimientos que imparten educación no formal se encuentran dispersos (...)” (Ministerio de Educación y Deportes 2015). Cuando el proyecto se puso en marcha hubo pleno consenso en torno a esta observación, extraída del Plan de Desarrollo del Sector de la Educación, que es un documento político fundamental de Laos. De hecho, Laos no cuenta con ningún tipo de capacitación estructurada para educadores de adultos, ya sea previa a la docencia o durante el ejercicio de la misma. En consonancia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, que establece la necesidad de una formación de alta calidad de profesores y capacitadores, DVV International y el Departamento de Educación No Formal del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Laos decidieron poner en marcha un ciclo de formación de carácter experimental para más de 30 capaci-

tadores y facilitadores. En el diseño del programa se consideraron una serie de elementos fundamentales:

- Utilizar el Curriculum globALE como criterio de referencia para el ciclo de formación. El Curriculum globALE es un currículo orientado a los resultados, desarrollado conjuntamente por el Instituto Alemán para la Educación de Adultos (DIE) y DVV International con la finalidad de dotar a los proveedores de capacitación de un modelo estándar básico para el desarrollo de capacidades. Se presta perfectamente para ser adaptado a las circunstancias locales.
- Encomendarle a un equipo mixto de capacitadores, en el cual que se combinase la experiencia nacional con la internacional, que planificara e impartiera los módulos. En representación de Laos integraron el equipo Souphap Khoumvixay, quien trabaja en el Centro para el Desarrollo de la Educación No Formal, que es un organismo gubernamental, y Beykham Saleumsouk, de DVV International. Los integrantes extranjeros fueron Roberto Guevara, de la Universidad RMIT de Melbourne; Anita Borkar, de la ASPBAE; y Ushio Miura, de la Oficina Regional de la UNESCO en Bangkok.
- Que la capacitación fuera impartida casi exclusivamente por capacitadores laosianos y en lengua laosiana. Esta decisión se adoptó con el fin de reducir al mínimo las barreras idiomáticas y culturales, ya que los habitantes del país poseen escasos conocimientos de inglés. Aún más importante es el hecho de que el uso del inglés implica que la formación se basa automáticamente en un concepto cultural e intelectual vinculado al pensamiento occidental u occidentalizado. De esta manera, toda la ardua tarea que supone traducir estos contenidos al contexto laosiano recae sobre los alumnos, lo que ha sido considerado como una carga excesiva que se les impone a la mayoría de ellos.
- Combinar la capacitación con el adiestramiento y la tutoría. Al combinar estos dos elementos se trató de reducir la brecha entre las capacidades y la ejecución. En numerosas iniciativas para el desarrollo de capacidades se corre el riesgo de que los participantes no logren poner en práctica las competencias recién adquiridas. Las razones son múltiples, e incluyen cuestiones relativas a la jerarquía en sus distritos de origen así como limitaciones de tiempo y dificultades inesperadas que afrontan en su vida laboral. Necesitan apoyo en su lugar de trabajo.

Preparar el escenario

Debido a que el equipo de capacitadores se encontraba disperso por toda Asia y Australia, la preparación de cada módulo exigía, por un lado, el uso de herramientas de comunicación digital y soluciones basadas en la nube. Por otro lado, se acordó elaborar un calendario de preparación estándar: los capacitadores internacionales llegaban a Vientiane por lo menos dos días antes de cada curso de capacitación a fin de

afinar los detalles de la agenda para el próximo módulo. Estas reuniones de preparación resultaron ser estimulantes y exigentes, en especial para el equipo laosiano, ya que tuvieron que traducir y transferir gran parte de los contenidos acordados al idioma y al contexto de Laos.

Durante la fase de preparación, el equipo se dio cuenta de que parte del material ya estaba disponible en Laos. Durante las últimas décadas, colaboradores gubernamentales y socios para el desarrollo han elaborado diversos manuales, guías y planes de estudio. Como fue posible utilizar y adaptar muchos de ellos, no hubo necesidad de “reinventar la rueda” y fue posible emplear como base trabajos anteriores.

Se adoptó otra decisión en relación con la secuencia de los módulos de capacitación. El Curriculum globALE recomienda la siguiente secuencia:

Modulo 0: Introducción.

Modulo 1: Enfoque aplicado a la educación de adultos.

Modulo 2: Aprendizaje y enseñanza de adultos.

Modulo 3: Comunicación y dinámica de grupo en la educación de adultos.

Modulo 4: Métodos de educación de adultos.

Modulo 5: Planificación, organización y evaluación en la educación de adultos.

Cuando este esquema fue analizado por el equipo de capacitadores, la mayoría consideró que en el caso de Laos sería recomendable comenzar por los módulos más orienta-

Figura 1: Secuencia del ciclo de capacitación para capacitadores laosianos (basado en el Curriculum globALE)

MÓDULO	Fechas/Plazos límite
(M0) Módulo introductorio	16-17 de dic. de 2015
Tarea: análisis de las necesidades locales	21 de marzo de 2016
(M2) Aprendizaje de adultos	4-8 de abril 2016
Tarea: perfeccionamiento del análisis de las necesidades locales	10 de mayo de 2016
(M4) Métodos	24-28 de mayo de 2016
Capacitación individual acompañada de entrenamiento	1 de agosto de 2016 Septiembre – noviembre
Módulo electivo 1: capacitación sobre género	Octubre de 2016
Continuación de las capacitaciones individuales acompañadas de entrenamiento	Diciembre de 2016
(M3) Dinámica de grupo y (M1) enfoques aplicados al aprendizaje de adultos	Febrero de 2017
(M1) Enfoques aplicados al aprendizaje de adultos y (M5) planificación, organización y evaluación, al igual que un módulo electivo sobre habilidades interpersonales.	Junio de 2017

Fuente: Los autores

dos a la práctica. La razón de ello era sencilla: en la cultura laosiana, el aprendizaje se basa más en las experiencias y en el intercambio que en el mero aprendizaje intelectual. Mediante este cambio se vinculó el aprendizaje a las experiencias de los propios alumnos.

Como consecuencia de la reorganización de los módulos, el ciclo de capacitación para capacitadores laosianos fue tal como se aprecia en la figura 1.

La evaluación de las necesidades se llevó a cabo mientras se impartía el módulo 0. Se pidió a los participantes que reflexionaran sobre sus entornos de trabajo, sus experiencias y expectativas, y se refirieran a ellos en la clase. Los resultados se utilizaron para diseñar los módulos posteriores.

Aprender a implementar

En el proceso de implementación el equipo de capacitadores enfrentó una serie de dificultades. La mayoría de los participantes estaban acostumbrados a los enfoques tradicionales de enseñanza y aprendizaje, regidos por un concepto centrado en el profesor, que incluye un conjunto limitado de métodos, la mayoría de los cuales se basa en clases expositivas. En las entrevistas realizadas a los participantes al término de cada curso de capacitación, muchos de ellos expresaron su asombro por el proceso mediante el cual se había impartido la capacitación. La mayoría de las actividades realizadas dentro del marco de este proyecto incluyeron principios del aprendizaje de adultos en el proceso de aprendizaje propiamente tal, lo que motivó a los participantes para reflexionar y emprender estudios complementarios. Al comienzo se sintieron frustrados y abrumados por una serie de preguntas: ¿cuál es el objetivo principal de este tema? Si somos especialistas que cuentan con una vasta experiencia, ¿por qué tenemos que jugar a este juego? No les resultó fácil vincular la experiencia de aprendizaje con el objetivo de la capacitación. A la vez, el intento de reemplazar la enseñanza tradicional expositiva y basada en la instrucción por métodos interactivos fue valorado y acogido favorablemente por la enorme mayoría de los participantes durante el proceso. Lo anterior es un reflejo de experiencias similares observadas en otros países, donde también predominan los entornos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. A fin de mantener motivados a los participantes y asegurarse de que siguieran el camino correcto, resultó fundamental sintetizar los resultados del aprendizaje al final de cada unidad.

Esta observación va acompañada de otra comprobación: los participantes que están acostumbrados a un ambiente de enseñanza tradicional, en el que predomina la mera transferencia de conocimientos, se sienten confundidos y, en algunos casos, llegan a la conclusión de que los facilitadores carecen de los conocimientos adecuados. En estas situaciones resultó de utilidad contar con un equipo mixto en el cual los expertos internacionales (tradicionalmente muy apreciados en Laos) pudieron apoyar el proceso de aprendizaje explicando

los contextos conceptuales implícitos en los métodos de instrucción no tradicionales que se emplearon.

Los trasfondos culturales de los participantes eran muy diversos. Su formación académica abarcaba desde el doctorado hasta el diploma de educación secundaria de ciclo superior. Procedían de distintas regiones del país y ocupaban puestos muy diversos en la jerarquía oficial. Ello podría haber dado lugar a malentendidos y creado un clima de tensión en una sociedad donde la jerarquía es extremadamente importante y la cultura de aprendizaje difiere de una región del país a otra. El equipo de capacitadores dedicó considerable tiempo al desarrollo de competencias sociales y emocionales a fin de superar estas discrepancias. De esta manera se garantizó que los resultados de aprendizaje pudiesen ser transferidos a distintos contextos como temas transversales asociados a principios del aprendizaje de adultos. Además, se pudo observar que a los participantes les pareció inspirador que la comunicación permitiera traspasar las barreras jerárquicas, los mecanismos institucionales y las filiaciones regionales.

La mayoría de los participantes no podía comunicarse en inglés. Los dos primeros módulos fueron implementados principalmente por el equipo internacional, valiéndose de intérpretes, lo cual, sin embargo, requirió mucho tiempo y dio origen a numerosos malentendidos. A medida que transcurrió el tiempo, resultó evidente que gracias al trabajo con los expertos internacionales los facilitadores laosianos fueron adquiriendo gradualmente mayor confianza y desarrollando más aptitudes. Ello les permitió implementar las unidades posteriores como capacitadores principales, y el equipo internacional se encargó de brindar apoyo y asesoramiento, concentrando sus esfuerzos en el diseño de la agenda.

En general, la capacitación de capacitadores expertos resultó ser una experiencia de aprendizaje enriquecedora no solo para los participantes, sino también para los facilitadores. El hecho de trabajar con un proceso abierto —en el que se introdujo un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje y se tomaron en cuenta los métodos de aprendizaje de la población local, así como sus percepciones de las actividades de aprendizaje— permitió mantener un equilibrio entre la teoría y la práctica y entregar el contenido de tal manera que se garantizara el crecimiento profesional y personal de los participantes.

Tres maneras de analizar el impacto

Son tres las formas en que es posible describir el impacto de la capacitación de capacitadores expertos. La primera consiste en analizar el proyecto utilizando los criterios del CAD de la OCDE¹, una herramienta estándar utilizada en la cooperación para el desarrollo. En su investigación basada en entrevistas a los participantes y los capacitadores, el profesor Bruce Wilson, de la Universidad RMIT de Melbourne, se refirió a la importancia del programa en los siguientes términos: “El programa ha contribuido a enriquecer la esencia de la labor de la educación no formal al poner especial énfasis en los principios del aprendizaje de adultos”. La eficacia

de la capacitación se debe al diseño del ciclo de capacitación: “Como cada taller se basó en la realización de actividades, los participantes se vieron enfrentados al desafío de desenvolverse de una manera a la que no estaban acostumbrados. Cada participante tuvo así la oportunidad de reconocer su capacidad para apoyar los procesos de aprendizaje de otras personas empleando métodos que hasta entonces le eran desconocidos. No hubo deserción y casi todos los participantes pudieron dirigir al menos un taller de extensión”. El diseño también fue un elemento que contribuyó a alcanzar un alto grado de eficiencia, ya que los participantes pudieron aprender sin “perturbar las actividades de educación no formal en curso”, en tanto que la cooperación entre entidades de educación superior y organizaciones internacionales y sin fines de lucro permitió minimizar los costos. “La participación de los alumnos fue un factor clave tanto en los procesos de aprendizaje de los talleres como en los métodos que se les recomendó utilizar a los capacitadores expertos con sus propios alumnos”. Al hacerse hincapié en este modelo compuesto por varios módulos, los participantes “no sólo pudieron aumentar el impacto de su propia labor de educación no formal, sino también advertir cómo podrían contribuir al desarrollo profesional de otros educadores” (todas las citas están tomadas del informe de Wilson). Como resultado de lo anterior fue posible reconocer las actividades de extensión como un impacto relevante de la capacitación, más allá del desarrollo profesional individual de los participantes. Por último, la sostenibilidad del programa depende tanto del compromiso de los socios laosianos como de la percepción más amplia de que las competencias de los capacitadores expertos en materia de educación de adultos puede contribuir de manera más general al desarrollo profesional en los sectores educativo y laboral de Laos.

Esto nos conduce a la segunda manera en que es posible analizar el impacto del proyecto: a través de las numerosas actividades de seguimiento, incluida la capacitación en modalidad de extensión dentro del sistema de educación no formal, y el reconocimiento y la demanda de sus servicios que los capacitadores expertos experimentaron fuera de su sector. Sobre la base de las experiencias en capacitación, en el programa de formación de docentes de la Universidad Nacional de Laos se incorporó un módulo sobre educación de adultos y a lo largo de toda la vida, que actualmente está siendo adoptado también por otras universidades y centros de formación docente. En el contexto del programa BEQUAL para la reforma de la educación primaria —el mayor proyecto educativo de Laos, financiado por Australia y la UE— los capacitadores expertos contribuyeron de diversas maneras, como por ejemplo en la formación de profesores previa a la docencia y durante la misma, y la capacitación de asesores pedagógicos. La Cruz Roja y el Centro de Formación Don Bosco fueron dos de las numerosas organizaciones que aprovecharon los conocimientos especializados de los capacitadores expertos.

Tal vez la repercusión más valiosa del proyecto se observó en el desarrollo personal de los participantes. Una de

Testimonios de participantes

“Antes de participar en este programa no estaba muy familiarizado con el sector de la educación no formal. No sabía exactamente en qué consistía, porque mis conocimientos se limitaban a mi departamento, que imparte cursos de formación profesional con una duración de seis meses a un año. Muchos de nuestros alumnos desean continuar estudiando luego de concluir el curso, pero se ven privados de esa oportunidad porque carecen de títulos formales o siquiera de un certificado de enseñanza secundaria. Esta formación no solo ha sido una experiencia de aprendizaje, sino también ha ofrecido una excelente oportunidad para que personas de diferentes organizaciones que trabajan en el mismo sector se reúnan para compartir sus experiencias”.

Chanthanom Theangthong, Unión de la Juventud Laosiana

“Lo que más me impresionó fue ver que la educación no siempre significa que las personas permanezcan sentadas, sino que se puede enseñar y aprender a través de la realización de actividades. Aprendimos a incorporar dinámicas para romper el hielo, técnicas de animación y activación en la práctica docente. Estos métodos hicieron que el aprendizaje fuese mucho más ameno de lo que me habría imaginado. También aprendí lo importante que es el ambiente de aprendizaje y el respeto mutuo entre alumnos y capacitadores. A pesar de que los participantes tenían distintos puntos de partida en cuanto a conocimientos, así como diferentes puntos de vista, edades y sexos, todos teníamos los mismos derechos y fuimos tratados de la misma manera. Me sentí muy valorada, lo que me infundió más confianza a la hora de compartir ideas, interactuar con otras personas, ayudar a otras personas, escuchar, aprender cosas nuevas, etc.”.

Amphone Lorkham, Centro de Desarrollo de la Educación No Formal

“Soy maestra de profesión, y lo que hago es impartir conocimientos, por lo que considero que la capacitación fue muy importante y enriquecedora para mí. Estoy muy contenta de haber participado en esta capacitación, ya que siento que he aprendido una diversidad de técnicas que puedo usar con mis estudiantes. Me impresionó ver cómo se utilizaron los métodos participativos para introducir nuevos conceptos de educación de adultos, y cómo aprendimos a través de actividades participativas. Espero poder aplicar este método en el trabajo con mis alumnos. He asistido a algunos programas de capacitación en el pasado, pero creo que el máximo provecho lo he podido obtener de esta capacitación especializada de capacitadores”.

Latdavanh Bounyaveth, Instituto de Desarrollo de la Educación Profesional

las principales lecciones aprendidas fue que, en el contexto laosiano, un modelo de capacitación exitoso debe incluir siempre el desarrollo personal de los participantes, no solo en cuanto a las aptitudes pedagógicas, sino también a las habilidades interpersonales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y las aptitudes de exposición oral. Si bien resulta algo difícil evaluar estos aspectos, ellos fueron percibidos por el equipo de capacitadores y, lo que es más importante, también por los propios participantes. Los testimonios presentados en el recuadro de la página 27 se refieren a este aspecto.

La “Experiencia Curriculum globALE”

En este artículo se ha procurado describir el diseño y la implementación de un ciclo de capacitación para educadores de adultos en un determinado país de Asia. El Curriculum globALE cumplió un papel clave en este esfuerzo. Esta experiencia nos ha enseñado que:

- El Curriculum globALE es un instrumento flexible cuando se trata de planificar cursos de formación durante la docencia para educadores de adultos. La clave de esta flexibilidad es su orientación hacia los resultados, dejando un margen suficiente para la adaptación y la creatividad.
- Los encargados de la implementación deben aprovechar esta facilidad para modificar el currículo de acuerdo con sus necesidades, añadiendo nuevos elementos y modificando su secuencia.
- Los componentes que abordan las aptitudes interpersonales y los conceptos básicos de la educación son esenciales en contextos como el de Laos, y deberían incluirse a fin de garantizar resultados satisfactorios.

Nota

1 / Para obtener más información sobre los criterios CAD de la OCDE, visite <https://bit.ly/2ZuCn5V> y <https://bit.ly/31Kn0bc>

Referencias

DVV International, DIE (2015): Curriculum globALE. 2a edición. <https://www.dvv-international.de/en/materials/curriculum-globale/>

DVV International Regional Office Southeast Asia (2017): Newsletter 2/2017.

Ministry of Education and Sports (2015): Education Sector Development Plan (2016-2020). <https://bit.ly/2WQ10bt>

Sobre los autores

Uwe Gartenschlaeger, M.A., estudió historia, ciencias políticas y filosofía en las universidades de Berlín y Colonia. Después de trabajar durante cuatro años con un proveedor de educación de adultos vinculado a la Iglesia y especializado en temas históricos y relativos a la reconciliación, se incorporó a DVV International en 1995. Ocupó el cargo de director nacional del Instituto en Rusia y de director regional en Asia Central. Desde 2015 es el director regional de DVV International en Asia Meridional y Sudoriental.

Contacto

gartenschlaeger@dvv-international.de

Souphap Khounvixay posee el grado de máster en Educación por la Universidad de Adelaida, Australia, y es co-facilitador para la capacitación de capacitadores expertos empleando el Curriculum GlobALE en Laos, como primera nación del sudeste asiático en llevar a cabo tal proyecto. Durante la última década se ha especializado en educación de adultos, desarrollo curricular, educación no formal, investigación y evaluación de la educación en el contexto laosiano.

Contacto

souphap@gmail.com

Beykham Saleumsouk es directora de proyectos en la oficina regional de DVV International en el sudeste asiático. Tras haber trabajado en el sector del desarrollo durante casi diez años y haberse especializado en el desarrollo de la juventud durante más de siete, la Sra. Saleumsouk dirigió durante muchos años una institución local sin fines de lucro que organizaba y dirigía cursos de formación para programas de pasantías voluntarias. Actualmente trabaja con DVV International en Laos en el desarrollo de capacidades del personal de educación no formal en temas relacionados con la educación de adultos, la gestión de proyectos, y la elaboración de planes y currículos de capacitación.

Contacto

saleumsouk@dvv-international.la

¡Participen!
Serie de
webinarios del
ICAE para 2020

Participen en nuestro webinar para debatir sobre este artículo con el (la) autor (a) o los autores
(Véase la pág. 116)

Seis estrategias para mejorar la formación de agricultores en Brasil



De izquierda a derecha:

Luís Fernando Soares Zuin
Universidad de São Paulo, Brasil

Polina Bruno Zuin
Universidad Federal
de São Carlos, Brasil

Fernando de Lima Caneppele
Universidad de São Paulo, Brasil

Resumen – *En este artículo se analizan las vías pedagógicas que se consideran al desarrollar nuevos enfoques para la educación permanente de agricultores. El objetivo es un proceso de internalización conjunta entre extensionistas rurales y agricultores para la implementación de nuevas tecnologías en zonas rurales. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje comprenden una variedad muy amplia de encuentros entre los contenidos del aprendizaje científico y técnico obtenidos a partir de la experimentación en centros de investigación, y las experiencias históricamente constituidas de los agricultores. Las concepciones de Freire (2001), Larrosa (2017) y Voloshinov (2017) se utilizan como contribución teórica para analizar este encuentro pedagógico.*

Durante el período en que trabajé como investigador en cursos de educación permanente sobre prácticas de bienestar animal en haciendas ganaderas de Brasil y de otros países de Latinoamérica, pude advertir una serie de dificultades relacionadas con las vías pedagógicas utilizadas en los cursos de capacitación de corta duración (de hasta tres días) para introducir nuevas tecnologías. Ello ha influido negativamente en la implementación de nuevas prácticas de gestión, como también en la interacción con los animales en dichas zonas rurales (Zuin y otros 2014). Solía escuchar quejas similares de los capacitadores (a menudo denominados agentes de extensión rural o extensionistas rurales),¹ al igual que de los agricultores, empleados y familiares. Todas ellas se referían a las dificultades que se presentaban al intentar modificar — sobre la base de estas experiencias pedagógicas— las actitudes frente a los procesos productivos. Los problemas se deben, en parte, a la formación que reciben en Brasil los alumnos de ciencias agrícolas (por ejemplo, agrónomos, zootecnistas y veterinarios).

La metodología didáctica utilizada en las facultades brasileñas de ciencias agrícolas sigue siendo predominantemente monológica y pedagógica, es decir, los contenidos de los cursos se imparten a los alumnos de manera jerárquica y unidireccional. Esta forma de interacción fue descrita por Paulo Freire (2001) como “educación bancaria”. Es habitual que este método didáctico, empleado invariablemente por los profesores, sea reproducido por los alumnos una vez que se han graduado y trabajan activamente en zo-

nas rurales. Ello genera, a su vez, dificultades cuando, por ejemplo, se intenta introducir nuevas prácticas de gestión en los procesos productivos. Dicho de otro modo, cuando los extensionistas rurales actúan como educadores, reproducen la actitud de los educadores de quienes aprendieron. Por su parte, los agricultores, empleados y familiares asumen en estas relaciones el papel de alumnos, de quienes se espera que adopten los conocimientos transmitidos sin cuestionarlos y que los utilicen en sus rutinas productivas a fin de implementar los cambios propuestos. Este fue uno de los principales preceptos del difusionismo técnico propuesto por Everett Rogers (1962).

Las numerosas vías

En el pasado, los educadores de Brasil desarrollaron diversas vías pedagógicas para introducir nuevas tecnologías en zonas rurales. A lo largo de estos desarrollos se experimentó con una enorme cantidad de estrategias pedagógicas a fin de lograr satisfacer las necesidades de la más amplia variedad posible de alumnos. Sin embargo, los extensionistas rurales que en sus cursos imparten contenidos técnicos suelen hacer caso omiso de los alumnos (agricultores, empleados y familiares), quienes cuentan con una vasta experiencia práctica adquirida a lo largo de la vida.

Motivadas por los trabajos del norteamericano Everett Rogers (1962), desde la década de 1970 hasta la actualidad varias agencias de extensión rural brasileñas han estado empleando una vía pedagógica conocida como difusionismo para introducir nuevas tecnologías en la práctica agrícola. Este método ha sido aplicado a gran escala por organizaciones de investigación agrícola privadas y públicas. Como método pedagógico, incluye algunos elementos de interacción específicos experimentados por los participantes durante las actividades de capacitación que se llevan a cabo en los cursos de educación permanente. Estas actividades solo comprenden procesos de enseñanza que se caracterizan por la experiencia pasiva del agricultor. Los conocimientos que se imparten suelen derivar de experimentaciones con la ciencia positivista-mecanicista. La información sobre una técnica en particular suele desarrollarse en contextos productivos distintos de aquellos que los agricultores han experimentado en sus rutinas productivas, en sus contextos vitales. Más aún, estas técnicas a menudo ni siquiera han sido sometidas a prueba en la región.

“En este caso, la experimentación se encuentra con la experiencia, y ese es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los capacitadores durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de adultos y jóvenes en zonas rurales”.

El poder del diálogo

Por otro lado, nos encontramos con contextos pedagógicos distintos en zonas rurales donde las vías interactivas han sido desarrolladas en función de la pedagogía dialógica de Freire (Freire 2001), creando una relación entre alumnos y profesores en la que se sugiere que el educador ocupa una posición no jerárquica con respecto al alumno. La idea es que algunas veces el educador es el productor rural y el educando es el extensionista, y otras veces se invierten los papeles. Se trata de un proceso en el que es difícil distinguir quién aprende y quién enseña. No hay pasividad, sino permanentes actos de reflexión por parte de los interlocutores en el contexto de las nuevas tecnologías que ofrecen los extensionistas en las zonas rurales. En este caso, la comunicación es bidireccional y todas las personas involucradas tienen el mismo derecho a expresarse y las mismas oportunidades para dar a conocer sus experiencias. Este método para incorporar nuevas tecnologías en la práctica deriva de la experiencia tradicionalmente establecida de agricultores, trabajadores agrícolas y sus familiares. En este caso, la experimentación se encuentra con la experiencia, y ese es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los capacitadores durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de adultos y jóvenes en zonas rurales.

Larrosa (2017) pudo observar que la experiencia históricamente establecida de los alumnos es absolutamente distinta de los experimentos realizados en mesas de laboratorio. Para este autor, la experiencia es algo que nos sucede, que nos transforma, y no podemos decidir evitarla. En consecuencia, se caracteriza por la interacción entre las tres dimensiones de la vida humana: el sufrimiento, la responsabilidad y la pasión. Al sufrir a través de una experiencia, el sujeto que se enfrenta a la acción del mundo real que le afecta no puede adoptar una actitud indiferente y pasiva. La responsabilidad hacia los demás asumida durante esa experiencia obliga al sujeto a tratar de adoptar una estrategia de respuesta; en vista de la situación, la pasividad no es una opción válida para este sujeto. El último elemento, la pasión, es el que vincula los dos primeros y el que le impone al sujeto una dependencia de alguien más o de un objeto deseado. En conjunto, estos tres elementos conforman una experiencia que genera sensaciones nuevas, únicas y temporales en los sujetos, lo que a su vez influye enormemente en sus respectivas visiones del mundo, alterando radicalmente su eje de análisis de aquello que los rodea en el mundo real.

Vivir una experiencia

A diferencia de la experiencia, la experimentación procura universalizar el significado generando información, transformándola en un nuevo significado. Este, a su vez, será reemplazado en breve, cuando se recopile nueva información. La rápida sustitución de los contenidos es una razón de que los agricultores no puedan transformar la experimentación en experiencia, ya que la reflexión necesaria para adaptar



Cualidades de un buen educador de adultos: pasión

sus rutinas diarias de producción requiere tiempo. La información entregada de esta manera genera significados cada vez más fugaces, que son rápidamente sustituidos. En este proceso de enseñanza y aprendizaje no se dispone de tiempo para la reflexión o para llegar a comprender la complejidad de la situación.

Al mismo tiempo, vivimos en una sociedad moderna donde la información adquiere cada vez mayor importancia. Buscamos incesantemente esta información, ya que se supone que debemos tener una opinión sobre todos los temas que se debaten en nuestro entorno. Esta urgencia por adquirir más información nos lleva a expresar nuestras opiniones en forma de respuestas superficiales, binarias y cerradas (sí o no), las que frecuentemente son susceptibles de manipulación. Larrosa (2017) observa que, en una sociedad constituida bajo el signo de la información, el acto de la experiencia se vuelve impracticable.

En las zonas rurales, la información contenida en una nueva tecnología (producto o proceso) suele ser entregada a los agricultores mediante cursos de educación permanente impartidos por diversas organizaciones. El objetivo es que los agricultores la apliquen en sus rutinas de producción. Puesto que en estos cursos se trabaja con una vía pedagógica monológica, se corre el riesgo de despertar desconfianza entre los agricultores cuando se trata de determinar si esta nueva tecnología puede realmente aplicarse en los procesos de producción.

Significado y sentido

Esta es la razón por la cual necesitamos una vía pedagógica que impulse las interacciones entre los sujetos implicados en la introducción de nuevas tecnologías en la práctica agrícola. Necesitamos una herramienta que promueva una interacción entre la sabiduría derivada de la experiencia y el conocimiento que resulta de la experimentación. Con esta finalidad se han buscado, tanto en el ámbito de la lingüística como en el de la educación, contenidos relacionados con la generación de nuevos sentidos y significados con un enfoque dialógico entre los temas en los cuales los trabajos de Voloshinov (2017), Freire (2001) y Larrosa (2017) son empleados como referencia. En sus estudios, estos autores señalaron que lo similar y lo diferente se encuentran en la palabra (signo), en el significado y el sentido, en un concepto amplio y en uno particular, en la información y las narrativas, en la experimentación y la experiencia, en lo privado y lo público. Los autores señalan que la generación de un nuevo sentido entre los sujetos que entablan un diálogo se produce al combinar un conjunto de elementos que se producen a lo largo de las interacciones de la vida. El primer componente del diálogo es la capacidad de los interlocutores para dominar el significado de las palabras, condición necesaria para entender el contenido del mensaje. Por lo tanto, es importante que el capacitador elabore un diagnóstico dialógico para verificar si estos significados y conceptos son entendidos de la misma manera por el educador y por el educando. Sin embargo, algunos de los términos relacionados con las

nuevas tecnologías les resultarán desconocidos a los agricultores. El capacitador deberá adaptar estos términos — empleados en la experimentación positivista— al contexto de la vida en zonas rurales. Para ello es preciso que el capacitador trate de comprender con la mayor profundidad posible la comunidad a la que se imparte la capacitación, y busque maneras de desarrollar este contenido y de relacionarlo con las experiencias del trabajador rural. El segundo componente tiene que ver con la calidad y la intensidad de las relaciones históricamente constituidas entre los sujetos. Este aspecto determina el grado de proximidad entre los significados de las palabras generadas durante el diálogo. La configuración y la identificación de este elemento resultan importantes a la hora de considerar los contextos pedagógicos en los que el agricultor enseña —bajo la supervisión del capacitador— una determinada actividad a un colega o amigo. Cuando este componente se aplica adecuadamente, suelen obtenerse buenos resultados en los cursos de educación permanente que se imparten en zonas rurales. La razón de ello es que el capacitador conoce los sentidos y significados que conlleva la nueva tecnología, al igual que las experiencias de los alumnos en contextos similares, lo que permite generar vínculos que facilitan la comprensión de los contenidos que se imparten.

La necesidad de contar con un diagnóstico

El tercer elemento se refiere a la necesidad de que los hablantes compartan un mismo contexto situacional. En nuestro caso, ello es posible gracias a la experiencia compartida por el extensionista y el productor rural en procesos productivos únicos asociados a una determinada área rural, que posee determinadas particularidades socioambientales y económicas. Para hacer posible esa experiencia común, el capacitador deberá comenzar por realizar —incluso antes de que se inicie el curso— un diagnóstico socioeconómico y ambiental en el área rural en cuestión. La nueva información y las nuevas técnicas deben ser adaptadas a través del diálogo entre extensionistas y trabajadores rurales, para que así puedan ser incorporadas de acuerdo con las necesidades del contexto de producción local. A este respecto es importante que los extensionistas hayan recabado testimonios sobre experiencias previas de los agricultores y trabajadores rurales (al comienzo, durante la fase de diagnóstico) con respecto al uso de tecnologías similares que ya han sido proporcionadas o introducidas anteriormente con resultados satisfactorios o bien insatisfactorios. Este método de incorporar contenidos durante el proceso de diálogo requiere la creación de un entorno dialógico polifónico y equipotente, que es el siguiente agente condicionante. Dicho entorno propicia un encuentro de palabras entre la experimentación y la experiencia, evitando contextos educativos monológicos de carácter interaccional-difusionista.

El siguiente elemento tiene que ver con la percepción de los hablantes de que las interacciones son plásticas e inconclusas, al igual que únicas en cuanto a tiempo y lugar. Este condicionamiento advierte a los extensionistas sobre el

carácter único y temporal de la información que contiene el conocimiento científico, que ha sido permanentemente elaborado, desarrollado y adaptado a los más variados contextos de producción rural. Al asumir esta postura, el capacitador evita aplicar y distribuir una prescripción universal propia de los “paquetes tecnológicos” difusionistas.

Crear significado

El penúltimo condicionante en la generación de nuevos sentidos y significados se refiere al proceso de valoración del contenido de una afirmación, el cual, para los efectos de este estudio, viene a ser la decisión del agricultor sobre si va o no va a introducir la nueva tecnología. En este caso, el agricultor utiliza los contenidos históricamente constituidos de su experiencia como un filtro para evaluar los resultados potenciales de la nueva tecnología agrícola que le ofrece el extensionista. La conclusión a la que llegue determinará si se va o no se va a adoptar en la práctica la nueva tecnología. No obstante, cada vez que el agricultor apela a su experiencia personal en su proceso de toma de decisiones, ella es resignificada y puede determinar la asignación de un nuevo valor, la adopción de una nueva vía.

Por último, contamos con la presencia del superdestinatario. Nos referimos a una tercera voz que influye poderosamente en la formación del contenido de la declaración del extensionista y del agricultor. En el caso del extensionista, el superdestinatario se encontraría en voces tales como la información originada en las tecnologías que se están ofreciendo a los agricultores. También se pueden detectar en la didáctica que han experimentado en sus programas de pregrado y cursos de especialización a lo largo de su formación. Se trata de un conjunto de voces históricamente constituidas que reflejan tanto la cultura de su organización como su formación en ciencias agrícolas. El agricultor trae consigo el contenido de una cultura que se ha constituido históricamente en su área, al igual que la experiencia de otros agricultores, extensionistas rurales, familiares, etc., que le ha sido transmitida mediante testimonios y asesoramiento.

Para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a la incorporación dialógica conjunta de nuevas tecnologías en zonas rurales, es importante aprovechar las experiencias históricamente constituidas de los sujetos involucrados. El desafío que enfrentan los agentes de extensión consiste, por tanto, en saber cómo compartir sus ideas con los agricultores y sus familias a fin de aunar esfuerzos para construir una realidad sostenible y socioeconómicamente equitativa en las zonas rurales.

Nota

1 / Un extensionista rural puede definirse como un agente de desarrollo rural que trabaja para organizaciones privadas o públicas. Su principal misión consiste en procurar la introducción participativa, en conjunto con los agricultores y sus familias, de nuevas tecnologías socialmente justas y ambientalmente sostenibles en los procesos productivos en zonas rurales (Christoplos 2010).

Referencias

Christoplos, I. (2010): Mobilizing the potential of rural and agricultural extension. Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Freire, P. (1988): ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI Editores S.A. (Vigésima primera edición).

Larrosa, J. (2017): Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Rogers, E. (1962): Diffusion of innovations. Nueva York: Free Press.

Voloshinov, V. (2017): Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34.

Zuin, L. F. S.; Zuin, P. B.; Costa, M. J. R. P. (2019): Comunicação dialógica para os processos produtivos nos agronegócios. En: Zuin, L. F. S.; Queiroz, T. R. (eds.): Agronegócios: gestão, inovação e sustentabilidade. 2ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1, 39-55.

Zuin, L. F. S.; Zuin, P. B.; Monzon, A. G.; Costa, M. J. R. P. (2014): The multiple perspectives in a dialogical continued education course on animal welfare: Accounts of a team of extension agents and a manager and a cowboy from a rural Brazilian territory. Linguistics and Education, 28, 17-27.

i

Sobre los autores

Luís Fernando Soares Zuin es profesor de la Universidad de São Paulo e investigador en el campo de la comunicación dialógica en zonas rurales.

Contacto
lfzuin@usp.br

Poliana Bruno Zuin es profesora de la Universidad Federal de São Carlos. Elabora procesos de enseñanza y aprendizaje dialógicos para niños y niñas, jóvenes y adultos.

Contacto
polianazuin@gmail.com

Fernando de Lima Caneppele es profesor de la Universidad de São Paulo. Elabora proyectos de sostenibilidad medioambiental en el campo de la energía en zonas rurales y urbanas.

Contacto
caneppele@usp.br

Los buenos educadores de adultos



En este número de EAD centramos toda nuestra atención en los educadores de adultos. Algunos de ellos son profesores y otros capacitadores, tutores, guías, voluntarios o activistas. Algunos son todo eso. ¿Qué los motiva? Buscamos testimonios en todo el mundo y obtuvimos 10 respuestas. Pensemos en ellos como instantáneas de una realidad. Algunos de ellos encarnan un ejemplo de la gran cantidad de educadores de adultos competentes que constituyen el pilar de esta actividad en todo el mundo. Tal vez usted desee compartir también su testimonio. Quizás usted es un educador de adultos o conoce a alguno realmente destacado. ¿Qué se requiere, en su opinión, para ser un buen educador de adultos? Lo invitamos a compartir sus experiencias y reflexiones en nuestra página de Facebook www.facebook.com/AdEdDevjournal.



Sayed Mohibullah Mohib, Afganistán

“Los jóvenes afganos, en especial las mujeres, disfrutaban aprendiendo y asisten a los cursos movidos por la curiosidad”

Sayed Mohibullah Mohib es profesor y jefe del equipo de desarrollo de capacidades y gestión de calidad de la red de centros educativos de la Asociación Nacional Afgana para la Educación de Adultos (Afghan National Association for Adult Education, ANAFAE).

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educador de adultos?

Sayed Mohibullah Mohib: Comencé a enseñar hace diez años, mientras yo también estaba estudiando. Enseñaba inglés como segundo idioma a adultos jóvenes. Al principio era solo un trabajo para ganar dinero extra, pero realmente lo disfruté. La mayoría de mis alumnos rebotaban entusiasmo, tenían muchas ideas y sueños sobre lo que querían hacer y, al mismo tiempo, sabían realmente qué los motivaba a aprender. En los cursos conocieron a otras personas con ideas similares. Los cursos siempre estuvieron llenos de vida y de alumnos movidos por una pasión. Esa experiencia me inspiró para seguir la carrera docente.

Por favor, describa su actual labor.

Actualmente también trabajo como jefe del equipo de desarrollo de capacidades y gestión de calidad. Estoy a cargo de más de 360 profesores que enseñan en nuestros centros de aprendizaje comunitario y de adultos. Los capacito en áreas como metodología, manejo de la clase, supervisión del progreso en el aprendizaje y planificación de clases. También elaboro material didáctico y superviso el desempeño de los profesores. Nuestros centros están situados en zonas urbanas y semiurbanas. En los diversos cursos de educación se inscriben jóvenes desde 15 hasta alrededor de 25 años de edad. Los jóvenes afganos, en especial las mujeres, disfrutaban aprendiendo y asisten a los cursos movidos por la curiosidad. Nuestro centro ofrece un ambiente seguro, y nuestros programas de educación cuentan con el apoyo de las familias. Estoy muy orgulloso de que hayamos recibido una licencia internacional para capacitar y acreditar a profesores para enseñar inglés a hablantes de otros idiomas (certificado TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages), lo cual ha supuesto un cambio radical en nuestro sistema de formación de docentes. Anteriormente ya había obtenido el certificado Cambridge para la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas (CELTA: Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) y el certificado de capacitador de capacitadores. Últimamente he obtenido el certificado para capacitadores TESOL y TEFL

(TEFL: Teaching English as a Foreign Language) en Nueva York, el cual me faculta para enseñar inglés como lengua extranjera. A la vez, he puesto en marcha el primer curso de capacitación TESOL en Afganistán.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido? ¿Por qué razón?

Mis métodos predilectos son la enseñanza de idiomas basada en tareas (Task Based Language Teaching, TBLT), un método que se inspira en las interesantes interacciones de los alumnos en la sala de clases, y la enseñanza comunicativa de la lengua (Communicative Language Teaching, CLT), que promueve la interacción entre alumnos en un contexto comunicativo). Realmente me encanta trabajar con los métodos Dogme para la enseñanza de idiomas, pues me ofrecen autonomía para interactuar con mis alumnos en función de sus intereses y exigencias. Cuando imparto clases a profesores siempre aplico el método del trabajo cooperativo en parejas (Think-Pair-Share), el cual insta a los docentes a usar el pensamiento crítico y la creatividad en sus respectivas áreas de enseñanza.

¿Qué lo motiva?

La enseñanza no es solo mi pasión, sino que además me motiva para ser un buen educador de adultos. Pero hay un aspecto aun más importante, y es que me considero un profesional bastante competente y talentoso. Me complace enormemente y me motiva apoyar a las personas y ayudarles a resolver sus problemas: ser alguien importante para ellos. Gracias a la docencia he adquirido un buen nivel intelectual y me he ganado el respeto de la sociedad. Para mí, enseñar significa aprender; la docencia casi siempre me motiva para progresar y para ampliar mis competencias.



Sayed Mohibullah Mohib

Ibrahim Matovu, Uganda

“El grupo creó un refugio de aprendizaje donde tiene lugar la adquisición de conocimientos”

Ibrahim Matovu es un educador de adultos y facilitador que trabaja en el grupo “Obwavu Mpologoma” para el programa de Aprendizaje Comunitario Integrado y Orientado a la Creación de Bienestar (Kibisi ‘Obwavu Mpologoma’ Integrated Community Learning for Wealth Creation, ICOLEW), el cual opera en Kibisi.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educador de adultos?

Ibrahim Matovu: Fui seleccionado junto a otra persona durante una reunión de la aldea convocada por el encargado del desarrollo comunitario (CDO por su sigla en inglés) de nuestro subcondado. En esa ocasión se dio a conocer el programa ICOLEW y se anunció que se estaba buscando a un potencial candidato para ser contratado como educador de adultos. Para ser nominado había que residir en la aldea, poseer elevados principios morales y un diploma de educación expedido en Uganda (nivel ordinario). Fuimos entrevistados y me fue bien, quizás debido a mi anterior participación en actividades voluntarias relacionadas con la educación de adultos. Recibimos una capacitación de tres semanas de duración impartida por DVV International y el Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo Social. Luego procedimos a movilizar a los miembros de la aldea y comenzamos a promover el aprendizaje.

Ibrahim Matovu



Por favor, describa su actual labor.

El Grupo ICOLEW de Kibisi está compuesto por 30 alumnos (24 mujeres y 6 hombres), distribuidos en tres niveles (2, 3 y 4) sobre la base del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (escala LAMP). Dos días por semana imparto clases de dos horas de duración. En ICOLEW la enseñanza se basa en el método REFLECT, en el cual el aprendizaje consiste en encontrar soluciones a problemas que afectan a la comunidad y en adoptar medidas colectivas. Las ideas para facilitar adoptar competencias de lectura, escritura y cálculo también surgen a partir del problema que está siendo abordado. El grupo creó un refugio de aprendizaje donde tiene lugar la adquisición de conocimientos. Sin embargo, también organizo visitas sobre el terreno para el aprendizaje experiencial *in situ* sobre temas relacionados, por ejemplo, con la agricultura, la salud, la higiene o la nutrición. En la realización de las visitas trabajo en estrecha colaboración con expertos del sector gubernamental. Preparo materiales didácticos basados en currículos adaptados al contexto local, planifico la clase de cada día y fomento el aprendizaje basado en las necesidades. Entre mis demás responsabilidades se incluyen identificar otros programas de desarrollo y vincularlos con el grupo, evaluar a los alumnos, conservar los documentos del grupo, elaborar y presentar informes mensuales al CDO.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

Trabajo con una gran variedad de métodos de facilitación participativa, pero mi preferido es el trabajo en grupos. Ello porque al realizar actividades con este sistema incluso los miembros menos activos de los grupos más numerosos participan libremente. Los miembros comparten sus experiencias abiertamente, y además este método me parece apropiado para facilitar el aprendizaje en varios niveles, es decir, los miembros más aventajados ayudan a sus compañeros más rezagados.

¿Qué lo motiva?

Me motiva al observar el progreso de los alumnos en la adquisición de habilidades de lectura, escritura y cálculo, y luego al ver cómo aplican las aptitudes recién adquiridas para desenvolverse sin problemas en actividades que les permiten aumentar su nivel de bienestar y desarrollo personal. Al ver todos estos logros siento que son el resultado de mi esfuerzo.

Anita Borkar, India

“Me fascinó el poder de diálogo que existe en las comunidades”

Anita Borkar ha trabajado durante más de una década como coordinadora regional de capacitación para el programa de transformación de la Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos (Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education, ASPBAE).

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educadora de adultos?

Anita Borkar: Durante mi formación profesional en el área de la asistencia social me fascinó el poder de diálogo que existe en las comunidades. Diversos grupos comunitarios se reunían para debatir y deliberar sobre numerosos problemas que los afectaban. Constantemente recababan información y conocimientos sobre temas de importancia para su vida, y como joven profesional yo estaba deseosa de tenderles una mano. Mi papel fue variando gradualmente hasta que terminamos compartiendo la tarea de recopilar información e intercambiar conocimientos, empleando métodos participativos para involucrar a grupos de la comunidad en reflexiones críticas sobre las realidades que les había tocado vivir. Trabajé principalmente con mujeres y niñas de comunidades marginadas de India. Mi inspiración fue y sigue siendo la manera en que han sido capaces de superar obstáculos en las distintas etapas de su vida hasta llegar a transformarla gracias a su empeño en exigir una educación que tenga utilidad práctica. Para mí resultó ser una experiencia de aprendizaje mutuo que me hizo crecer en el plano profesional y personal. Con el transcurso de los años me fui involucrando profundamente en las redes de educación comunitaria y de adultos de la India, y pude comprobar que la educación de adultos es una herramienta que favorece la transformación de la vida individual y colectiva.

Por favor, describa su actual labor.

Tras más de dos décadas de labor en la India, aproveché la oportunidad que se me presentó para trabajar en ASPBAE a nivel regional en países de Asia y el Pacífico Sur. Mi trabajo allí consiste en colaborar con nuestras organizaciones miembros —ONG y OSC dedicadas a la educación de jóvenes y adultos—, promoviendo la práctica de la educación a nivel comunitario e impulsando políticas educativas a nivel nacional y regional. Trabajamos en estrecha colaboración con nuestras organizaciones miembros a fin de fortalecer su práctica de la educación transformativa sobre diversos problemas que afrontan las comunidades de jóvenes y adultos. Me refiero, por ejemplo, a los bajos niveles de alfabetismo, al cambio climático, a la gestión de catástrofes, a los medios de subsistencia sostenibles, a la igualdad de género y a



Anita Borkar

la educación, a las habilidades para la vida, a la educación inclusiva, entre otras áreas. A nivel regional, la ASPBAE organiza regularmente actividades para desarrollar las capacidades de los funcionarios de distintas áreas de nuestras organizaciones miembros: servicios de consultoría, conferencias, cursos de capacitación, intercambios de estudio, festivales de aprendizaje, etc.

¿Cuál es su método de enseñanza favorito?

¿Por qué razón?

Entre los métodos de educación que considero más valiosos puedo mencionar aquellos que se basan en enfoques transformativos y participativos. En comparación con las demás modalidades, esta se presta para el aprendizaje mutuo y contribuye a generar en todas las personas involucradas un sentido de identificación con el proceso educativo.

¿Qué la motiva?

Para mí la educación de adultos equivale a un “soplo de vida”, no solo para una persona sino además para todas las comunidades a las que pertenecemos, en nuestra travesía común de lucha por coexistir en un clima de libertad y dignidad para todos los habitantes de este planeta.

Promover el entendimiento entre alumnos y voluntarios de alfabetización de adultos



De izquierda a derecha:

Phylicia Davis
Programa KGO de Alfabetización de Adultos
Canadá

Annie Luk
Universidad de Toronto
Canadá

Resumen – *Aun cuando los voluntarios representan un porcentaje considerable de los docentes e instructores que imparten programas de alfabetización de adultos, rara vez son objeto de investigación. En Toronto, Canadá, se pone en práctica un conjunto de programas comunitarios de alfabetización de adultos que contribuyen a formar a nuevos instructores voluntarios. Mediante una revisión de los textos de capacitación, en este artículo se analiza por qué y cómo se forma a estos nuevos voluntarios. Al concentrarnos en los elementos esenciales de los materiales de capacitación, subrayamos la importancia de reconocer las relaciones sociales entre alumnos e instructores voluntarios cuando se procura formar a educadores de adultos competentes.*

En los programas de alfabetización de adultos trabajan muchos educadores voluntarios. Por ejemplo, en Estados Unidos sobre el 40 % de los educadores son voluntarios (Belzer 2006). En ocasiones, estos instructores voluntarios se sienten insuficientemente preparados para trabajar con los alumnos de los cursos de alfabetización de adultos (Luk 2016, Perry 2013). Antes de comenzar a enseñar, los voluntarios suelen ser capacitados por personal docente remunerado de los programas de alfabetización de adultos. La calidad y el contenido de esa capacitación varía (Belzer 2006, Ilsey 1985). En el Distrito Oeste de Toronto, Canadá, cuatro organizaciones de alfabetización de adultos trabajan como un colectivo para ofrecer capacitación docente a nuevos voluntarios.

Fundado en 1986 por la Dra. Rita Cox y situado en una comunidad de ingresos mixtos, Parkdale Project Read es una organización comunitaria de alfabetización de adultos donde instructores voluntarios y alumnos se reúnen cada semana para trabajar en el desarrollo de aptitudes de lectura, escritura, aritmética e informática. El Centro de Aprendizaje del Barrio de Alexandra Park, fundado también a mediados de la década de 1980, imparte programas semanales de alfabetización de adultos para habitantes de la zona. Tanto la Casa Vecinal del Distrito Oeste como el Centro de Salud Comunitaria LAMP ofrecen servicios comunitarios integrales para personas de todas las edades, entre los que se incluyen programas de alfabetización de adultos. Pasaremos a analizar en detalle dos dificultades que afrontan los nuevos voluntarios y la manera en que los materiales de

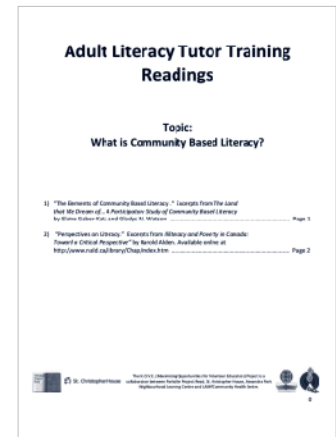
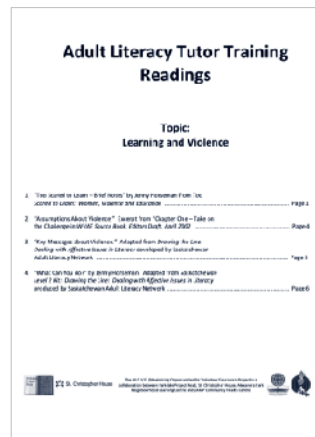
capacitación abordan estos problemas a fin de ayudar a dichos voluntarios a transformarse en educadores de adultos cualificados.

Reflexionar sobre el poder y el privilegio

Aun cuando no existe información fácilmente disponible o actualizada sobre las características de los instructores voluntarios de los programas de alfabetización de adultos, sí sabemos que muchos de esos docentes poseen más años de educación formal que los alumnos con los que trabajan. Según un estudio de 2007 sobre educadores remunerados y voluntarios en programas de alfabetización de adultos en Estados Unidos (Ziegler, McCallum, Bell 2007), la mayoría de los instructores contaban al menos con una licenciatura. Cerca del 30% de los voluntarios tenían un grado de máster, y un 5% declaró poseer un grado de doctor. Por otro lado, los alumnos de los cursos de alfabetización de adultos generalmente han recibido una escolarización formal incompleta. Lo que tal vez resulta aún más decisivo que las diferencias de formación académica entre voluntarios y alumnos es el hecho de que los nuevos voluntarios no logran valorar en su verdadera dimensión las circunstancias que han llevado a los alumnos a inscribirse en los programas de alfabetización de adultos, y los problemas sistémicos que han debido enfrentar (Luk 2016). Entre los materiales de capacitación con los que trabajan los programas de alfabetización de adultos se incluye un módulo sobre el poder y el privilegio asociados a nuestras identidades. En el proceso de formación se subraya la importancia de que los voluntarios comprendan de qué manera sus identidades se conectan con “sesgos o preferencias inconscientes, los cuales corresponden a presunciones ocultas que pueden estar relacionadas con la raza, el género, la discapacidad, la religión, la sexualidad, el idioma, el país de origen, etc.”.

“Los educadores de adultos competentes deben reconocer sus posturas sociales y el papel de la educación cuando se trata de afrontar problemas sistémicos de gran magnitud”.

Al mismo tiempo, también es importante evitar encasillar a los alumnos de los cursos de alfabetización de adultos en lugares comunes —por ejemplo, “víctimas heroicas” o “instrumentos del destino”— que entorpecerían el desarrollo de relaciones auténticas entre alumnos y voluntarios (Belzer, Pickard 2015). En los materiales de capacitación se establece una diferencia entre justicia social y caridad. La primera “requiere inversión, compromiso y, lo más importante, relaciones con los demás”, mientras que en la segunda existe la intención de ayudar, “pero se ignora el origen de las dificultades (pobreza, racismo, etc.) y solo se perpetúan los problemas sistémicos”. En el enfoque antiopresivo que se



Extractos de materiales de capacitación sobre “Aprendizaje y violencia” y “¿Qué es la alfabetización basada en la comunidad?”

aplica en el programa de capacitación se destaca que en este contexto los educadores de adultos competentes deben reconocer sus posturas sociales y el papel de la educación cuando se trata de afrontar problemas sistémicos de gran magnitud.

Relaciones con el aprendizaje

Como se señaló en la sección anterior, la educación recibida por muchos de los instructores voluntarios proviene de la escolarización formal. Su larga y fructífera experiencia en la educación formal sugiere que pocos de ellos tienen una opinión extremadamente negativa del aprendizaje. En tales circunstancias, les cuesta imaginar que otras personas pudieran asociar la enseñanza o el aprendizaje con una experiencia traumática (Horsman 2013). Un aspecto que resulta particularmente complicado en este contexto es que lo que los voluntarios perciben como algo positivo sobre la base de su experiencia de aprendizaje previa podría no ser visto como algo positivo por los alumnos con quienes trabajan. Las diferencias en sus historiales y experiencias de aprendizaje podrían transformarse en un elemento perturbador para los voluntarios cuando se percatan de que no pueden simplemente replicar lo que ellos disfrutaron en un ambiente de aprendizaje. En consecuencia, es importante que los voluntarios se den cuenta de que los alumnos pueden experimentar el proceso de aprendizaje de una manera distinta.

Los materiales de capacitación ponen de manifiesto el impacto del trauma y la violencia en el aprendizaje, por ejemplo al crearse un ambiente de aprendizaje protegido para que los alumnos “escriban o cuenten detalles de su vida [sin preocuparse ante] la posibilidad de ser humillados o de tener que cuidarse de quién los está escuchando”. Mediante el módulo sobre aprendizaje y violencia incluido en el material de capacitación, los nuevos voluntarios aprenden acerca de la importancia de “dar testimonio” de las dificultades que afrontan los alumnos y de no asumir la responsabilidad de resolver todos los problemas de los alumnos. Comprender esta situación resulta fundamental para fomentar

relaciones provechosas entre alumnos y voluntarios, las cuales son decisivas para generar y mantener un ambiente de aprendizaje positivo (Lynch 2013). En la capacitación se incluyen diversas sugerencias para los voluntarios, como por ejemplo entregarles a los alumnos “un claro mensaje en cuanto a que merecen el apoyo que necesitan” y “[ayudarles] a encontrar a alguien con quien puedan trabajar”. Al mismo tiempo, en la capacitación se les aclara a los voluntarios que no deben sentirse abandonados o sobreexigirse en su misión de proporcionarles a los alumnos todo el apoyo necesario, porque el personal está siempre disponible para prestarles ayuda. Se insta a los voluntarios a “dirigirse a un miembro del personal o a un funcionario de apoyo para solicitar asistencia”.

Formar voluntarios más eficientes

Puesto que es probable que, antes de comenzar su labor, a los nuevos voluntarios les resulte difícil imaginar cómo sería dar clases a alumnos de cursos de alfabetización de adultos (Luk 2016), lo que aprenden en los programas de capacitación es muy importante para su preparación. La capacidad de los voluntarios para generar un ambiente de aprendizaje positivo para los alumnos depende también de las expectativas fijadas por los programas de formación. Como se demuestra en este artículo, con los materiales empleados por los programas de alfabetización de adultos se procura abordar los problemas sociales relevantes que afrontan los voluntarios cuando trabajan con los alumnos durante las clases. Sin embargo, una vez que los instructores voluntarios comienzan a trabajar con los alumnos, su percepción de la alfabetización de adultos cambia y las estrategias para desarrollar su práctica se ajustan a las circunstancias (Luk 2016, Roderick 2013). A fin de continuar apoyando a los voluntarios, los programas de alfabetización de adultos deberían incluir, asimismo, facilidades para que puedan mantener un contacto permanente y accedan a oportunidades de formación (Belzer 2006, Perry 2013). En nuestra calidad de instructoras voluntarias, replicamos la capacitación ofrecida por estos programas de alfabetización de adultos en lo referente a la importancia del autocuidado, que es una condición fundamental para garantizar la sostenibilidad en el largo plazo y para prevenir el agotamiento. Con todo, en este caso también se plantea un problema complejo, porque como instructoras voluntarias generalmente nos encontramos en situaciones en las que deseamos prestar la mayor ayuda posible a riesgo de sobrepasar los límites de nuestro propio bienestar. Para que los instructores voluntarios continúen siendo educadores de adultos, deben incluir el autocuidado como un elemento permanente de su práctica.

Agradecimientos

Las autoras desean agradecer sinceramente al Centro de Aprendizaje del Barrio de Alexandra Park, al Centro de Salud Comunitario LAMP, a Parkdale Project Read y a la Casa Vecinal del Distrito Oeste por su apoyo en la elaboración de este artículo.

Referencias

- Belzer, A. (2006):** Less may be more: Rethinking adult literacy volunteer tutor training. En: *Journal of Literacy Research*, 38(2), 111-140. <https://bit.ly/2LrDC2G>
- Belzer, A. & Pickard, A. (2015):** From heroic victims to competent comrades: Views of adult literacy learners in the research literature. En: *Adult Education Quarterly*, 65 (3), 250-266. <https://bit.ly/2LZyTom>
- Horsman, J. (2013):** *Too Scared to Learn: Women, Violence, and Education*. Nueva York, NY: Routledge.
- Ilsey, P. (1985):** Adult literacy volunteers: Issues and ideas. En: Information series no. 301. Columbus, OH, EE.UU.: National Center Publications, National Center for Research in Vocational Education. <https://bit.ly/2XZPgDM>
- Luk, A. (2016):** Beyond reading and writing: How volunteer tutors develop their practice with learners in adult literacy programs in Ontario (tesis no publicada para optar al grado de máster). Toronto: Universidad de Toronto. <https://bit.ly/2Z862So>
- Lynch, J. (2013):** A case study of a volunteer-based literacy class with adults with developmental disabilities. En: *Australian Journal of Adult Learning*, 53 (2), 302-325. <https://bit.ly/2O0nzuN>
- Perry, K. H. (2013):** Becoming qualified to teach low-literate refugees: A case study of one volunteer instructor. En: *Community Literacy Journal*, 7 (2), 21-38. <https://bit.ly/30EXgvO>
- Roderick, R. (2013):** Constructing adult literacies at a local literacy tutor-training program. En: *Community Literacy Journal*, 7 (2), 53-75. <https://bit.ly/2YXi4hC>
- Sandlin, J. A.; St. Clair, R. (2005):** Volunteers in adult literacy education. En: *Review of Adult Learning and Literacy*, 5, 125-154. <https://bit.ly/2SonaB0>
- Ziegler, M.; McCallum, S. R.; Bell, S. M. (2007):** Adult educators in the United States: Who are they and what do they know about teaching reading? En: *Perspectives on Language and Literacy*, 33 (4), 50-53. <https://bit.ly/2xV0oY4>

i

Sobre las autoras

Phylicia Davis es la fundadora y coordinadora del Programa KGO (Kingston-Galloway-Orton Park) de Alfabetización de Adultos, completamente impartido por voluntarios en el área de Toronto. Posee el grado de máster en educación por la Universidad de Toronto.

Contacto
phylicia@kgoadultliteracy.com

Annie Luk está cursando un doctorado en el Instituto de Estudios sobre Educación de Ontario, en la Universidad de Toronto, en Canadá. Ha sido instructora voluntaria en programas de alfabetización de adultos desde 2007.

Contacto
annie.luk@utoronto.ca

Diversidad cultural en la sala de clases: ¿problema u oportunidad?

Nuestra percepción del mundo está poderosamente influida por la cultura, ya sea por los valores que sustentamos, las percepciones que adoptamos o los comportamientos que manifestamos. La cultura también determina la manera en que nos comprendemos e interactuamos unos con otros. Por tanto, los valores y las normas culturales no solo inciden en nuestras interacciones cotidianas con otras personas, sino que además se extienden a la sala de clases e influyen en los estilos de aprendizaje y de enseñanza. Durante la última década ha tenido lugar una masiva afluencia de refugiados a distintos países, en especial a los situados en Oriente Medio y Europa. Estas personas traen consigo un enorme patrimonio de diversidad cultural. Sin embargo, si no se comprenden adecuadamente esas diferencias y no respetamos su diversidad, es probable que las actitudes y los comportamientos de los refugiados sean malinterpretados. Esta situación puede contribuir aún más a su exclusión social, aumentando su sensación de aislamiento. Aceptar la diversidad cultural no es tarea fácil, pero es un requisito fundamental si se desea ofrecer oportunidades para aprender, progresar e integrarse a la sociedad.

Obviamente, los educadores de adultos poseen sus propios estilos de comunicación, que están influidos en gran medida por su entorno cultural. Pero la idea es no despojar a los educadores de sus valores, normas y percepciones. Antes bien, ellos igualmente pueden aportar un enorme caudal de valores y experiencias a los contenidos que se imparten en la sala de clases, transformando así el aprendizaje en un proceso recíproco, tal como lo recomienda la metodología del aprendizaje de adultos. Es la apertura de los educa-

dores de adultos frente a la diversidad lo que les ayuda a los alumnos a involucrarse plenamente en el proceso de aprendizaje. Las clases de educación de adultos también proporcionan un espacio seguro donde los alumnos pueden dar a conocer sus opiniones y demostrar que poseen valores distintos sin temor a sentirse juzgados, rechazados o estereotipados. Esta atmósfera de aceptación e inclusión no solo redundará en beneficio del proceso de aprendizaje, sino que además cumple una función esencial cuando se trata de minimizar los efectos de la angustia que embarga a muchos refugiados, la cual se ve a menudo exacerbada por una sensación de aislamiento.

Reconocer las diferencias culturales que los refugiados le aportan al país de acogida en general, y a la sala de clases en particular, es una condición fundamental para fomentar una cultura de inclusión que se contraponga a la creación de sociedades xenófobas carentes de tolerancia hacia las personas que son “diferentes”. De igual manera, es preciso que los alumnos refugiados se familiaricen con los valores y principios fundamentales que prevalecen en el país de acogida, para que así sea posible crear un clima de coexistencia pacífica. En las clases de educación de adultos los instructores son conscientes de la influencia que ejerce la cultura en los procesos de aprendizaje, y en consecuencia se esfuerzan por adaptar las diferencias culturales de tal manera que constituyan un apoyo para el ambiente de aprendizaje. La educación de adultos es, en esencia, como un bote salvavidas que traslada a alumnos de diversas culturas hasta una playa segura, y les permite volver a abrigar esperanzas!



Tania Hussein es directora ejecutiva de Premiere Development Consulting en Amán, Jordania.

Contacto
tania@premiereconsulting.jo



Sección 2

En la mesa de negociaciones

A veces parece que todos quieren un trozo del pastel. Y la educación accede a las diversas exigencias. La educación de adultos cumple un papel fundamental en gran parte de la labor de desarrollo a nivel mundial. Si queremos seguir aprovechando este recurso en el futuro, también debemos atender a las necesidades del propio sector, no solo a las de los financiadores, de los alumnos, de los políticos y de la sociedad en general.

Haldis Holst

“No basta con financiar la formación de docentes o con aumentar el atractivo de esta área”

Entrevista

Entrevista realizada por Johanni Larjanko, redactor jefe de Educación de Adultos y Desarrollo
Fotografías de Postomatic/Education International (p.44), Fredk/Education International (p.47)



Haldis Holst es la secretaria general adjunta de la Internacional de la Educación (IE). Nacida en 1960 en Oslo, Noruega, se graduó de profesora en 1983, con una especialización en inglés y en educación física. Ha trabajado como profesora en escuelas primarias y secundarias, y ha sido representante sindical

tanto en el ámbito local como en el regional y nacional. Se reúne con Educación de Adultos y Desarrollo para reflexionar sobre la manera en que la Internacional de la Educación trabaja en el área de la formación de docentes, y sobre los obstáculos que los profesores están afrontando actualmente en el mundo.

¿Por qué necesitamos profesores?

Contar con buenos profesores es un requisito indispensable para impartir cualquier tipo de educación de calidad, independientemente del nivel de enseñanza y sea cual sea la edad de los alumnos. Los buenos profesores son la clave. Las dificultades que se afrontan son enormes, ya que existe un déficit de profesores cualificados en muchos lugares del mundo, tanto del Norte como del Sur. El problema que se plantea es muy complejo: cuál es el método más eficaz para reclutar suficientes maestros y cómo les ayudamos a transformarse en profesionales realmente competentes.

Entonces, ¿qué podemos hacer para remediar esta situación?

Nuestra principal preocupación en la Internacional de la Educación es combatir la tendencia a tomar atajos; por ejemplo, cuando se rebajan las exigencias. Percibimos en varios ámbitos una tentación de disminuir los requisitos para así aumentar la cantidad de profesores, y de ese modo mejorar las estadísticas de un país. Se trata de un camino muy peligroso. ¡Las estadísticas nunca pueden ser más importantes que la calidad! Ahora bien, ¿cuál es el método más adecuado para hacer frente a esta situación? La respuesta no es sencilla, ya que las circunstancias varían de un país a otro. Permítame darle algunos ejemplos. En muchos lugares, la edad promedio de los profesores es más bien alta. En este caso el desafío consiste en atraer a nuevos docentes. ¿Cómo conseguimos motivar a los jóvenes para que abracen la profesión docente? ¿Cómo logramos que esta actividad resulte atractiva para ellos? En algunos países los obstáculos tienen que ver con desequilibrios regionales, en el sentido de que en algunas regiones del país puede haber un plantel de maestros con una excelente formación académica, mientras que en otros sectores, por lo general en zonas más rurales, la calidad de los profesores es inferior. En

estas circunstancias, el objetivo es lograr una distribución igualitaria. ¿Cómo nos aseguramos de que exista una cantidad suficiente de buenos maestros en todo el país? Los problemas varían, como también las soluciones. Me parece que lo primero que cualquier país necesita es contar con una estrategia nacional sobre cómo capacitar y apoyar a los profesores.

Cuando usted analiza la situación, ¿considera que la mayoría de los países están aplicando estrategias de ese tipo?

Es una pregunta demasiado compleja como para responderla de manera general. La realidad es tan distinta de un lugar a otro. Si la examino desde una perspectiva positiva, la educación ha despertado un enorme interés como derecho individual, incluido el derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida. La atención también se está centrando cada vez más en la educación como herramienta para alcanzar otros objetivos, sobre todo los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En muchos países la educación es considerada la herramienta más eficaz para combatir la pobreza, luchar por un mundo más sostenible, crear más empleos, etc. Es así como los políticos son cada vez más conscientes de la necesidad de invertir en educación. Se trata, en mi opinión, de una tendencia positiva. Al mismo tiempo, aún media una enorme distancia entre el discurso y la acción; todavía hay mucho por hacer. No basta con financiar la formación de docentes o aumentar el atractivo de esta área. Es preciso crear una enorme infraestructura. Hay que preocuparse de aspectos tales como sueldos dignos, estabilidad en el empleo, condiciones de trabajo funcionales. Esa es la causa por la cual lucha la Internacional de la Educación. En suma, nos parece que en teoría contamos con un enorme respaldo, pero ello no siempre ocurre en la práctica.

Puesto que el mejor camino a seguir consiste en diseñar estrategias nacionales para la educación, ¿hasta qué punto están dispuestos y preparados, como organización internacional, para comprometerse a nivel nacional, por ejemplo supervisando los resultados y la calidad de una estrategia?

Nuestra solución en este caso consiste en respaldar de manera muy activa a nuestras organizaciones afiliadas, todas las cuales están trabajando a nivel nacional. Deseamos apoyarlas para que intervengan en el debate sobre políticas en sus respectivos países. Los efectos más notorios se producen cuando logran impulsar cambios y proponer algunas soluciones. Otra herramienta es la Alianza Mundial para la Educación, la cual fue creada con el propósito de ayudar a los países a alcanzar el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Está dirigida a los países con las necesidades más urgentes y que se están quedando rezagados. Lo primero que hace esta alianza es brindar apoyo financiero a fin de elaborar un plan para el sector educativo. En segundo lugar, se entabla un diálogo civil con diversos actores involucrados. A nuestro juicio, estas medidas podrían resultar de utilidad para desarrollar todos los niveles educativos. También constituye una excelente herramienta para darles a conocer nuestras necesidades a los políticos. Por último, también nos ayuda a mantenernos atentos a lo que está ocurriendo y asegurarnos de que la política no consista solamente en palabras escritas sobre un papel.

Los intentos por importar un sistema de educación o una política de otro país por lo general están condenados al fracaso, ya que son muy numerosos los factores que intervienen. Entonces, ¿cómo creamos un conjunto de estándares mínimos, por ejemplo en la formación de docentes a nivel mundial?

Es difícil, pero hay algunas medidas que se pueden adoptar. En conjunto con la UNESCO hemos trabajado en la elaboración de estándares internacionales para profesores, el llamado marco mundial de la IE y la UNESCO para los estándares profesionales de la enseñanza. En él se entrega información sobre adónde hay que dirigirse para obtener una acreditación como profesional en este ámbito. Estos estándares están siendo aplicados de manera experimental por la UNESCO en algunos países del hemisferio sur. Afortunadamente, muchas naciones ya han elaborado una suerte de ética profesional para la enseñanza. Se trata de un buen comienzo, pero ese referente también debe ser sometido a un control de calidad. Es entonces cuando pasan a intervenir los estándares internacionales. Si pretende adaptarse a distintos contextos y necesidades, un estándar internacional no puede entrar en cuestiones de fondo, como estipular la cantidad de años que hay que estudiar para transformarse en un profesor cualificado, o establecer un currículum universal. Pero lo que sí puede hacer es describir las competencias necesarias para ser considerado un profesional. Así pues, más que nada tiende a ofrecer un marco o un punto de referencia para la elaboración de políticas nacionales.

Suena muy interesante y útil. ¿Cuándo entra en juego la educación de adultos en este panorama?

Ah, buena pregunta. Reconozco que en la Internacional de la Educación se debería mencionar la educación de adultos con más frecuencia, hablar acerca de ella e incorporarla a su labor. En la actualidad ya representamos a la educación superior y la formación profesional, pero la educación de adultos no formal e informal está algo alejada de nuestra esfera de acción. Aun así, todos los niveles y tipos de educación tienen un papel que cumplir, y ciertamente podemos esforzarnos por incluir un ámbito de aplicación más amplio en nuestro discurso y en nuestra labor. Vislumbro obstáculos en ambos extremos de la educación, esto es, en las primeras etapas, y luego en las fases ulteriores. Estamos adoptando medidas para garantizar la calidad de la educación de la primera infancia, al igual que la del aprendizaje que tiene lugar fuera del sistema formal. Desearíamos involucrarnos más con los actores que intervienen en este sector. Si bien hoy en día algunos de nuestros miembros participan activamente en esta actividad, muchos de sus profesores no tienen acceso a la formación de docentes. Son aquellos que actualmente no pueden beneficiarse de nuestros servicios, maestros que pese a trabajar como educadores de adultos carecen de una formación como docentes y rara vez están afiliados a sindicatos de profesores. Durante los últimos años hemos redoblado nuestros esfuerzos para ocuparnos de este grupo que denominamos personal de apoyo pedagógico, el cual sin duda cumple una importante labor. En este grupo se incluyen todas las personas que participan en la educación pero carecen de los estudios necesarios para ejercer como profesores cualificados.

A mi modo de ver, debido a que su situación no está claramente definida, este grupo, que colabora decididamente en los esfuerzos por mantener armado ese rompacabezas que es el aprendizaje a lo largo de toda la vida, realmente debe necesitar la ayuda y el respaldo de una organización como la Internacional de la Educación.

¡Por supuesto! Estoy completamente de acuerdo. Es una situación similar a la del personal a cargo de la educación de la primera infancia. También está realizando una labor muy importante, pero en muchos casos su situación no es clara. Ambos grupos requieren apoyo, necesitan ayuda para organizarse. Los educadores de adultos que trabajan fuera del sistema formal deben tender puentes hacia la vida profesional. También es menester asegurarse de que se les ofrezca la oportunidad de estudiar, de obtener las cualificaciones necesarias para realizar aún mejor su tarea. Muchos cuentan con una amplia experiencia práctica, pero carecen del reconocimiento oficial que trae aparejado un título. Lo anterior también es válido para una gran cantidad de docentes de formación profesional.

Mucho se ha hablado acerca de los efectos de la globalización y la digitalización. Puesto que esta situación también influye en el lugar donde aprendemos y en la ma-



Haldis Holst durante los Días de la Planificación Estratégica, auspiciados por la Internacional de la Educación, mayo de 2018

nera en que lo hacemos, ¿cómo deberían reaccionar los profesores?

Ja, ja, tiene razón. En vista de todos estos factores, los problemas se tornan aún más complejos. Por un lado, se observan enormes diferencias entre países que están preparando a los alumnos para desenvolverse en un mundo digital y los países que ni siquiera han comenzado este proceso. Es probable que estos últimos carezcan del equipamiento necesario, o que las salas de clases no cuenten con electricidad. El acceso a la tecnología suele ser el primer obstáculo. Se trata de un debate sobre la igualdad, en el cual no percibimos un conflicto directo. Todos parecen estar de acuerdo en que es necesario mejorar la situación. Asimismo, las aptitudes de TI de los docentes varían enormemente, por lo que es necesario incorporar esta área en los programas de formación complementaria para profesores de todos los niveles de educación. Todos, tanto docentes como alumnos, deberemos poseer competencias digitales para poder desenvolvernos en el futuro. También considero que la tecnología ofrece excelentes herramientas para el aprendizaje, gracias a las cuales los profesores pueden crear nuevos escenarios de aprendizaje y apoyar los ya existentes. Por ejemplo, consideremos el acceso. La tecnología nos promete contactarnos con grupos a los cuales hasta

ahora no habíamos tenido acceso. Deberíamos intentar vislumbrar las posibilidades sin perder de vista la brecha digital, y esforzarnos por superarla. Por último, tenemos que ejercer el papel de guardianes y recordarles a los encargados de adoptar las decisiones que las máquinas no pueden reemplazar a los docentes humanos.

Habida cuenta de todos los cambios que están ocurriendo en el mundo actualmente, me parece obvio que los profesores tienen que actualizar regularmente sus conocimientos y aptitudes para mantenerse al día con la realidad mundial. ¿Qué medidas adopta la Internacional de la Educación para respaldar la formación profesional permanente de los maestros?

Bueno, en nuestro documento sobre política educativa señalamos que la formación de los profesores incluye tres elementos: la formación docente inicial, la introducción a la labor docente y la formación complementaria. Estos tres elementos revisten la misma importancia y son necesarios para garantizar una enseñanza de calidad. Por supuesto que algunos conocimientos no varían, por lo que basta con adquirirlos una vez. Pero una gran cantidad de conocimientos van quedando obsoletos, y al mismo tiempo se van generando otros nuevos.

La política educativa tiene un carácter nacional, y las necesidades y el contexto varían de un país a otro. ¿Cuáles, entonces, el valor añadido de una organización internacional como la Internacional de la Educación?

Mmm. Me parece que cada uno de nuestros miembros respondería esa pregunta de manera distinta. Algunas importantes organizaciones considerarán que la IE puede hacer cosas de las que ellas no son capaces. Por ejemplo, representar sus intereses en el diálogo con la OCDE, la UNESCO o la Unión Europea, por nombrar algunas entidades. En estos casos solemos desempeñar el papel del amigo crítico, haciendo oír la voz de los profesores en la mesa de negociaciones. Los miembros de menor importancia nos necesitan principalmente para fortalecer sus competencias. También precisan nuestra ayuda para elaborar planes estratégicos y otros documentos similares. Lo que tienen en común todos nuestros miembros es la percepción de que la educación se está viendo cada vez más afectada por las tendencias y los objetivos mundiales. Gran parte de la agenda política se pone en práctica a escala mundial, incluso si la implementación es nacional. Me parece que uno de los principales obstáculos que afronta la educación es el creciente interés por este campo demostrado por los actores comerciales mundiales, quienes buscan conquistar nuevos mercados. Eso sí, también existen muchos actores privados que han asumido un compromiso a largo plazo con la educación y se toman en serio el tema de la calidad; por lo general, ellos no representan un problema. Las empresas que procuran ampliar su cobertura desde la educación ofrecida a una élite reducida hacia la educación masiva, esas sí se han incorporado recientemente a nuestro sector y plantean varias amenazas. Sus grupos destinatarios son, en particular, países más pobres del Hemisferio Sur. Estos actores privados por lo general no ven con buenos ojos a la Internacional de la Educación, y sin embargo nosotros no los consideramos “el enemigo”. Ellos están trabajando en un mercado. Es responsabilidad de los Gobiernos fijar los estándares, elaborar un sistema eficaz de control de calidad y no rebajar las exigencias; y es nuestra misión procurar que los Gobiernos tengan presente esa necesidad.

Haldis Holst, muchas gracias por la entrevista.

La Internacional de la Educación fue fundada en 1993 como producto de la fusión entre dos entidades. Ella no solo permitió crear la organización sindical y sectorial más grande y representativa del mundo, sino que además aunó dos tradiciones encarnadas por los sindicatos de la educación y las organizaciones profesionales. Esta nueva entidad permitió que la educación gratuita y de calidad para todos se transformara en una de las cinco prioridades mundiales en materia de políticas. Las demás prioridades son promover la condición de la profesión docente, mejorar las normas y términos profesionales y las condiciones de trabajo, y neutralizar las tendencias a la desprofesionalización. Para más información, visite <https://ei-ie.org>

¡Participen!
Serie de
webinarios del
ICAE para 2020

Participen en nuestro webinar para
debatir sobre este artículo con el (la)
autor (a) o los autores
(Véase la pág. 116)

La lucha de los educadores de adultos sudafricanos no se detiene



De izquierda a derecha:

Ivor Baatjes
Universidad Nelson Mandela
Sudáfrica

Britt Baatjes
Universidad Nelson Mandela
Sudáfrica

Resumen – *La profesionalización de los educadores de adultos en Sudáfrica tiene una historia relativamente corta que se remonta a mediados de la década de 1990. En el contexto sudafricano, la profesionalización es un componente esencial del proceso de formalización de la educación de adultos que se ha afianzado en Sudáfrica durante el período posterior al apartheid. Las cualificaciones formales –tales como certificados, diplomas y títulos– basadas en estándares nacionales inscritos en el Marco Nacional de Cualificaciones (National Qualifications Framework, NQF), son componentes fundamentales del discurso sobre la profesionalización. En este artículo se reflexiona en torno al proceso de profesionalización que ha tenido lugar en Sudáfrica, y se dan a conocer las luchas y las restricciones que ha traído aparejadas. Como “educación de adultos” es un término amplio, en este trabajo nos concentraremos en situaciones relacionadas específicamente con el programa sudafricano de educación básica de adultos.*

Sudáfrica cuenta con una larga tradición en el campo de la educación de adultos, la cual se remonta al movimiento de las “escuelas nocturnas” en las que se impartía alfabetización y educación básica a personas adultas (Bird 1984; Aitchison 2002; Baatjes; Mathe 2004). Encabezado por el Partido Comunista Sudafricano, este “movimiento” se inició con unas cuantas iniciativas comunitarias llevadas a cabo a principios de la década de 1920, y en los años cuarenta llegó a transformarse en un sistema de educación de adultos basado en la comunidad. Cuando el Partido Nacional llegó al poder en 1948 e implantó el *apartheid*, se tipificó como delito la enseñanza a personas “de raza negra” en cualquier recinto situado fuera de una escuela autorizada. En los años sesenta, el gobierno basado en la segregación racial había acabado con lo que quedaba del movimiento de escuelas nocturnas. En los años setenta, como reacción frente a un clima extremadamente opresivo, se observó una revitalización de las iniciativas progresistas de alfabetización de adultos y se realizaron llamamientos a favor de una educación “alternativa” (bajo el influjo de las obras de Paulo Freire). En la década de los ochenta surgió la “educación popular para el poder popular”, y se emprendió una cantidad cada vez mayor de campañas de alfabetización y educación “alternativa” encabezadas por organizaciones no gubernamentales (ONG) y sindicatos (Motala, Vally 2002). Estos programas y proyectos siguieron siendo de alcance limitado, precarios y vulnerables a la interferencia, el control y la represión del Estado. El empresariado y la industria también emprendieron

iniciativas a pequeña escala de alfabetización funcional de adultos destinadas a trabajadores, en las cuales se emplearon programas diseñados por ONG (Baatjes 2008). En 1994, cuando Mandela llegó al poder, 14 millones de adultos contaban con menos de 10 años de escolaridad, y más de 5 millones no habían recibido ningún tipo de educación formal. En la Investigación Nacional sobre Políticas de Educación, efectuada por el Congreso Nacional Africano (CNA) en 1990, quedó de manifiesto la necesidad de contratar y capacitar a 100.000 educadores de adultos como parte del proceso destinado a crear un sistema de educación de adultos para el país (McKay 2007).

Profesionalizar la educación de adultos

El primer programa de titulación en educación de adultos fue impartido en 1980 por el Centro de Estudios Externos de la Universidad de Ciudad del Cabo. Posteriormente se observó una progresiva expansión de los programas oficialmente reconocidos. Por ejemplo, tiempo más tarde, en 1984, la entonces Universidad de Natal (hoy Universidad de KwaZulu-Natal) ofreció un Diploma Avanzado en Educación de Adultos. En 1985, en la Universidad de la Provincia del Cabo Occidental se creó el Centro de Educación Permanente y de Adultos (Centre for Adult and Continuing Education, CACE), donde se comenzaron a impartir los primeros cursos oficialmente reconocidos para la formación de educadores de adultos destinados a personas de nivel *preuniversitario*. En 1986, en la Universidad de Transkei se creó un Departamento de Educación de Adultos, y en 1989 la Universidad del Witwatersrand instituyó una Unidad de Alfabetización de Adultos. La mayoría de los alumnos de estos programas fueron activistas de la sociedad civil, muchos de ellos miembros de organizaciones comunitarias (OC), sindicatos y ONG. Además de estas ofertas de carácter formal, muchas ONG siguieron impartiendo capacitación no formal para educadores de adultos, y los proveedores comerciales (que prestaban servicios al sector industrial) también ofrecieron programas de formación. Durante este período se capacitó a muchos educadores de adultos que luego ejercieron esa actividad (algunos en cargos a jornada parcial y otros en puestos a jornada completa). En la Sudáfrica del período posterior al *apartheid*, en enero de 1995 se inscribieron los primeros alumnos del Instituto de Educación y Capacitación Básica de Adultos (Adult Basic Education and Training, ABET), en la Universidad de Sudáfrica. Esta entidad emprendió programas a gran escala para la formación de educadores de adultos, empleando una modalidad en la que se combinaba la enseñanza presencial con el aprendizaje a distancia. El Instituto ABET se encargó de formar a más de 17.000 educadores de adultos (ETDP SETA 2013).

A partir de 1994 se albergaron grandes esperanzas de que el Estado diera prioridad a la educación y capacitación básica de adultos (ECBA) y creara las condiciones para la profesionalización de los educadores de adultos, entre otros objetivos. ¿Qué fue lo que efectivamente ocurrió? Que en la década de 1990 se produjo la institucionalización de

un sistema público de ECBA. La ECBA adquirió un carácter progresivamente formal, influida por las categorías curriculares de escolarización formal, requisitos de formación basados en las aptitudes, y cualificaciones. En 1995 se creó el Marco Nacional de Cualificaciones (NQF por su sigla en inglés), que fue incorporado como un importante mecanismo destinado a promover un sistema educativo más igualitario. Entre sus principales objetivos pueden mencionarse: facilitar el acceso a la educación y la capacitación; propiciar la movilidad y la progresión en la educación, la capacitación y la trayectoria profesional; mejorar la calidad de la educación y la capacitación; acelerar la rectificación de situaciones de discriminación injustificada en las oportunidades de educación, capacitación y empleo; y contribuir al pleno desarrollo personal de cada alumno y al desarrollo social y económico de la nación en general (Ley de la Dirección de Cualificaciones de Sudáfrica —South African Qualifications Authority, SAQA— de 1995). Una de las características esenciales del NQF fue el intento por transformar la educación basada en resultados (EBR) en un elemento central de todo el sistema de educación y capacitación. Desde entonces esa iniciativa ha sido abandonada como consecuencia de una ola de críticas generalizadas. Durante el período de transición a la democracia, muchos educadores de adultos sostuvieron que el NQF podría permitir alcanzar los objetivos de justicia social, igualitarismo, reparación y empoderamiento. Sin embargo, en la actualidad el NQF como instrumento de profesionalización en la educación de adultos no ha producido prácticamente ningún resultado transformador. Diversos especialistas han formulado análisis críticos de la EBR y del NQF, los cuales resultan aplicables a la educación de adultos. (Para un análisis detallado, véase Jansen 1998; Spreen 2001; Allais 2003; 2008). Christie consideró que el NQF había adoptado la forma de un “rígido sistema codificado de control” y distaba mucho de ser un mecanismo “con una movilidad y flexibilidad enriquecedoras” (Christie 2006: 380).

La adopción del NQF también se tradujo en un incremento en la cantidad de proveedores privados que— empleando las herramientas ofrecidas por la legislación, los planes y las estrategias contenidos en los documentos sobre Desarrollo de Aptitudes a Nivel Nacional— podían obtener una acreditación que les permitiera ofrecer programas de titulación para educadores de adultos (Departamento del Trabajo 2001). En virtud de la legislación sobre el desarrollo de aptitudes se crearon 23 direcciones sectoriales de educación y capacitación (sectoral education and training authorities, SETA). Una de estas SETA es la de los profesionales dedicados a la educación, la capacitación y el perfeccionamiento (Education and Training and Development Practitioner’s SETA, ETDP SETA), la cual en 2012 había reconocido oficialmente un total de 95 programas de titulación ofrecidos por 64 proveedores acreditados (la mayoría de ellos privados con fines de lucro). Entre 2005 y 2012 se graduaron de estos programas 2.395 educadores de adultos. Muy pocos educadores de adultos se han matriculado en los programas universitarios ofrecidos en todo el

país. La cifra anual de inscripción en universidades públicas ha fluctuado entre 20 y 60 alumnos. Actualmente, en los centros del programa de Educación y Capacitación a Nivel Comunitario (Community Education and Training, CET) se da empleo a 14.000 educadores de adultos, la mitad de los cuales carecía de títulos de nivel postsecundario en 2017. Muchos de los educadores de adultos “cualificados” son maestros de escuela con un título de educación superior, pero no necesariamente en el campo de la educación de adultos. En general, pese al aumento en la inscripción de programas de titulación en el NQF, se ha observado un descenso en el área de formación de educadores de adultos. Últimamente, el Departamento de Educación y Formación Superior anunció la promulgación de una nueva política de educación de adultos. La *Política sobre los requisitos básicos aplicables a programas conducentes a títulos para educadores y docentes de educación y formación comunitaria y de adultos* (DHET 2015) constituye otro intento por respaldar la profesionalización de los educadores de adultos.

“Si bien son muchas las personas que han obtenido títulos asociados a la educación de adultos, la cantidad efectiva de educadores de adultos que trabajan en esta área está disminuyendo”.

¿Cuáles son los obstáculos?

Es evidente que durante el último cuarto de siglo se han realizado numerosos progresos en el sector de la educación de adultos en Sudáfrica. Se han llevado a cabo diversas intervenciones a través de políticas relacionadas con los educadores de adultos. Desde 1998 se han inscrito en el NQF varios programas de titulación para educadores de adultos. Se ha observado una proliferación de proveedores que ofrecen programas para educadores de adultos dentro del marco de la legislación sobre desarrollo de aptitudes (Departamento del Trabajo 1998: 2000).

Se podría argumentar que todo lo anterior constituye una señal positiva, y que en la actualidad deberíamos observar una floreciente generación de educadores de adultos y un mejoramiento de las oportunidades en la vida de los miembros marginados y vulnerables de la sociedad a quienes los educadores de adultos están prestando sus servicios. Desgraciadamente, lo anterior no está ocurriendo. Si bien son muchas las personas que han obtenido títulos asociados a la educación de adultos, la cantidad efectiva de educadores de adultos que trabajan en esta área está disminuyendo. Muchos adultos (que deberían haberse beneficiado de la educación básica de adultos) siguen siendo analfabetos, y muchos otros que han adquirido algunas aptitudes de lectura y escritura siguen desempleados (la promesa de “crecimiento y desarrollo”

aún no se ha hecho realidad para muchas personas). Analicemos más detalladamente los motivos que explican esta situación.

En primer lugar, el sistema de educación de adultos sigue disponiendo de escasos recursos y ha sido descrito como el hijastro disfuncional del sistema educativo. Pese a que existe una enorme necesidad en materia de educación de adultos, el presupuesto para ese sector siempre ha sido insuficiente. Desde mediados de la década de 1990 es poco lo que ha cambiado el panorama en lo relativo al porcentaje del presupuesto que le ha sido asignado. La educación de adultos recibió el 0,5 % del presupuesto general de educación de 1996. Esa cifra aumentó al 0,83 % en 1999. Los datos para 2018 revelan que el presupuesto no ha variado y que no hay ninguna probabilidad de que vaya a aumentar si tenemos en cuenta el actual modelo de financiación para la educación postsecundaria y las restricciones fiscales que afronta el sector público. Asimismo, el Estado ha adoptado un enfoque basado en el capital humano para abordar la educación, y se está concentrando preferentemente en programas y proyectos destinados a reducir los altos niveles de desempleo juvenil (56 %).

Una profesión precaria

En segundo lugar, los resultados de diversos proyectos de investigación demuestran claramente que la falta de oportunidades laborales, junto con trayectorias profesionales que no están claramente definidas, son dos aspectos decisivos en lo que respecta a la profesionalización. Durante años los educadores de adultos han estado enfrascados en un conflicto con su empleador (el Estado) en torno a las deficientes condiciones laborales. Durante una manifestación celebrada en 2017 en la provincia del Cabo Oriental, Lonwabo Hempe, un educador de adultos que posee dos títulos, expresó su indignación al señalar:

“Hay educadores que, pese a haber trabajado en el sector desde 1994, siguen empleados como contratistas. No reciben beneficios, y en caso de que hoy fallecieran, jubilaran, fueran despedidos o incluso sufrieran alguna lesión, no recibirían ningún subsidio. Sus familias sufrirán las consecuencias. Incluso luchamos arduamente por educarnos sin ninguna ayuda estatal. Es así como el 37 % de los educadores deben sufragar de su bolsillo todos los gastos asociados a la atención médica, la vivienda, el transporte y otras prestaciones sociales” (Chirume 2017).

A comienzos de 2019, durante otra manifestación, Tshidiso Phofu, de 64 años, oriundo de Sebokeng (en la provincia de Gauteng), quien ha trabajado durante varios años como contratista, sin derecho a recibir un subsidio y una pensión de jubilación, señaló: “No poseo ningún documento que me permita acreditar mis 30 años de servicio, no tengo cobertura médica, no puedo solicitar un subsidio para la vivienda y ni siquiera puedo acceder a un fondo de pensiones” (Marupeng 2019).

Pese a los numerosos programas e intervenciones a través de políticas, los educadores de adultos siguen traba-



Cualidades de un buen educador de adultos: curiosidad

jando en condiciones de empleo precarias o se encuentran subempleados, desempleados, marginados y excluidos. En tercer lugar, hacemos hincapié en la importancia y la necesidad de que los educadores de adultos se organicen. Durante años se han realizado numerosos intentos por organizar a los educadores de adultos en asociaciones profesionales, lo cual revela que este sector está formado por personas resilientes que se niegan a bajar los brazos. Una de las primeras tentativas fue la creación de la Cooperación Nacional para la Alfabetización (National Literacy Cooperation, NLC) en 1986. Cuando la NLC dejó de funcionar a mediados de la década de 1990, fue reemplazada por la Asociación Sudafricana de Educadores y Capacitadores de Adultos (Adult Educators and Trainers Association of South Africa, AETASA). Menos de un año después del cierre de esta última, surgió la Red de Aprendizaje de Adultos (Adult Learning Network, ALN) como un nuevo organismo dedicado a la educación de adultos y a sus educadores. Con posterioridad a la creación de este establecimiento, en 2012 se formó Khanyisel'Abantu, una Asociación para la Educación y la Capacitación de Jóvenes y Adultos. Pese a que la creación de todas estas entidades ha sido el fruto de importantes iniciativas, no han sido capaces de mantenerse en el tiempo debido a la escasez de recursos o a la ineficiencia en las tareas de organización y movilización. En fecha más reciente, dentro del marco de la Iniciativa de la Cátedra de Investigación Sudafricana de la Fundación Nacional de Investigación (National Research Foundation, NRF), se ha procedido a crear la Red de Educación Comunitaria, Obrera y de Adultos. Parte de la labor de la cátedra consiste en formar a especialistas y activistas en el área de la educación obrera y comunitaria.

Formar un sindicato

En cuarto lugar, también ha sido preciso librar una ardua batalla para sindicalizar a los educadores de adultos. Aun cuando en Sudáfrica existe una larga tradición de sindicatos poderosos, las principales asociaciones gremiales de educadores no se han esforzado mayormente por movilizar a los educadores de adultos considerándolos parte de ellas. Ello se debe, en alguna medida, a que muchos de los educadores de adultos pertenecen a sindicatos de profesores por el hecho de ser maestros de escuela que trabajan como educadores de adultos a jornada parcial. Por añadidura, pese a las intervenciones a través de políticas, las condiciones de empleo para los educadores de adultos siguen siendo sumamente precarias. Son raras las veces en que consiguen un puesto a jornada completa y se ven obligados a “arreglarse” trabajando a jornada parcial o desempeñando labores ocasionales sin derecho a recibir ningún tipo de prestación o a contar con protección del empleo. El Sindicato de Docentes de Educación y Capacitación Básica de Adultos de Sudáfrica (establecido principalmente en la provincia del Cabo Oriental) fue creado con el objetivo específico de apoyar a los educadores de adultos en su lucha por conseguir condiciones laborales y salarios dignos. Sigue siendo un organismo pequeño que actualmente cuenta con 3.000 miembros.

En quinto lugar, como se señala en la investigación más reciente sobre educación comunitaria y profesional, una gran cantidad de educadores comunitarios y de adultos que trabajan en instituciones de aprendizaje no formal están comprometidos en una diversidad de modalidades de labor de utilidad social (Baatjes 2018). Estos educadores trabajan en una amplia variedad de proyectos de subsistencia sostenible, y muchos de ellos no se consideran educadores de adultos en el sentido formal del término. Pese a no cumplir con los requisitos para acceder a programas de titulación impartidos por universidades, gran parte de estos educadores desempeñan una importante función en los proyectos y programas en que trabajan. Estos educadores suelen ser excluidos de los programas públicos nacionales de desarrollo de aptitudes. Si el único significado que le asignamos al hecho de ser un *profesional* es poseer el certificado “apropiado” para acreditar nuestras capacidades, entonces, ¿qué mensaje les estamos enviando a los numerosos educadores que les imparten a los adultos conocimientos significativos y valiosos de maneras significativas y valiosas, pero carecen de este certificado? ¿Qué imagen estamos proyectando de ellos? En su sentido más común, la profesionalización “puede crear un ámbito de ejercicio profesional restrictivo que excluye y margina diversas opiniones y posturas respecto de la educación de adultos” (Merriam, Brockett 2007, cita extraída de Bierema 2011: 31).

La lucha justificada

La profesionalización continúa siendo un tema importante para los educadores de adultos en el contexto sudafricano. Nuestra recomendación es que el Estado asuma un papel protagonista y permanente en la creación de condiciones para la profesionalización de los educadores de adultos.

En vista de las enormes dificultades que afronta la educación comunitaria y de adultos, es menester crear una amplia variedad de funciones estratégicas en el área de la educación de adultos, incluidas aquellas relacionadas con la formulación de políticas, la investigación y el desarrollo, las prácticas pedagógicas, la labor comunitaria, etc. Con el advenimiento de nuevos avances en materia de políticas de educación de adultos asociados al reciente *Libro blanco sobre la educación y la capacitación postescolares*, resulta indispensable que los educadores de adultos se replanteen más cuidadosamente la profesionalización de su vocación y exploren la aplicación de estrategias más adecuadas que redunden en mejores resultados. Para ello será preciso tender puentes para superar las actuales divisiones entre formal e informal, cualificado y no cualificado, rural y urbano, como también salvar otras barreras interdisciplinarias que se observan al interior de la educación de adultos. Lo que se requiere con urgencia es contar con un equipo de profesionales y organizaciones competentes y comprometidos con la educación de adultos cuya labor pueda perdurar durante las futuras generaciones, trabajando de manera solidaria para forjar una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

Aitchison, J. J. W. (2003): Struggle and compromise: A history of South African adult education from 1960 to 2001. En: *Journal of Education*, 29, 125-178.

Allais, S. M. (2003): The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neoliberal paradigm? Johannesburgo: SAIDE.

Allais, S. M. (2007): Why the South African NQF failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00320.x>

Baatjes, I. (2008): Adult basic education and training. En: Kraak, A.; Press, K. (ed.): *Human Resource Development Review 2008*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.

Baatjes, I. (ed.) (2018): Learning for living: a new vision for post-school learning in South Africa. Ciudad del Cabo: HSRC Press.

Baatjes, I.; Mathe, K. (2004): Adult basic education and social change in South Africa, 1994 to 2003. En: Chisholm, L. (ed.): *Changing Class*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.

Bierema, L. L. (2011): Reflections on the profession and professionalization of adult education. En: *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 20, 21-36.

Bird, A. (1984): Black adult night school movement on the Witwatersrand, 1920-1980. En: Kallaway, P. (ed.): *Apartheid and Education*. Johannesburg: Raven Press.

Chirume, J. (2017): ABET teachers lament poor working conditions. <https://bit.ly/2YcA86Y>

Christie, P. (2006): Changing regimes: Governmentality and education policy in post-apartheid South Africa. En: *International Journal of Educational Development*, 26, 373-381.

Department of Labour (1998): Skills Development Act. Pretoria: Department of Labour.

Department of Labour (2001): National Skills Development Strategy. Pretoria: Department of Labour.

DHET (2015): The policy on minimum requirements for programmes leading to qualifications for educators and lecturers in adult and community education and training. Pretoria: DHET.

ETDP SETA (2013): ETDP SETA ABET Sector Skill Plan 2013/14 Update. Johannesburg: ETDP SETA.

Jansen, J. D. (1998): Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. En: *Cambridge Journal of Education*, 28 (3), 321-33. DOI: 10.1080/0305764980280305.

Marupeng, P. (2019): ABET teachers want permanent post. En: *The Sowetan*, 27 de febrero de 2019.

McKay, V. (2007): Adult basic education and training in South Africa. En: *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 285-300.

Motala, S.; Vally, S (2002): From People's Power to Tirisano. En: Kallaway, P. (2002): *The History of Education under Apartheid (1948-1994)*, 174-194. Ciudad del Cabo: Pearson South Africa.

Republic of South Africa (1995): South African Qualifications Act. Pretoria: SAQA.

Spreen, C. A. (2001): Globalization and Educational Policy Borrowing: Mapping Outcomes-based Education. En: South Africa. *Comparative and International Education*. Nueva York: Columbia University.

i

Sobre los autores

Ivor Baatjes es director del Centro para la Educación y la Capacitación Postescolar Integradas (Centre for Integrated Post-School Education and Training, CIPSET) y, dentro del marco de la Iniciativa Sudafricana de Cátedras de Investigación (South African Research Chairs Initiative-SARChI), es corresponsable de la cátedra sobre educación comunitaria y obrera en la Universidad Nelson Mandela.

Contacto
ivorbaatjes@gmail.com

Britt Baatjes posee una formación en el área de la educación comunitaria y de adultos, y entre sus áreas de especialidad se incluyen la enseñanza, el diseño de currículos y la redacción de materiales en versiones con un "lenguaje sencillo". Es investigadora *free lance* y enseña a jornada parcial en la Universidad Nelson Mandela, concretamente en el área de estudios sobre educación y desarrollo. Entre sus intereses en materia de investigación pueden mencionarse la teoría y la práctica del "trabajo", la educación no formal, el aprendizaje informal y la ecopedagogía.

Contacto
brittbaatjes@gmail.com

Los buenos educadores de adultos



Irina Chistyakova, Kirguistán

“Es imposible impartir dos veces el mismo curso de formación”

Irina Chistyakova

Irina Chistyakova creció en una familia de educadores: tanto su madre como su padre dedicaron su vida a la educación de niños y niñas. En un intento por liberarse de esa herencia, Irina ejerció el periodismo durante 20 años antes de darse cuenta de que su verdadera vocación era la de educadora de adultos.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educadora de adultos?

Irina Chistyakova: ¡Tal parece que, después de todo, educar a otras personas —no a niños sino a adultos— era mi vocación! Al principio deseaba compartir mi experiencia profesional, por lo que comencé a dar clases en el Departamento de Periodismo Internacional de la Universidad Kirguiso-Rusa (eslava) en Biskek. Cuando comencé a dictar cursos de formación avanzada para profesores universitarios, me familiaricé con técnicas de aprendizaje interactivo y con la metodología de la formación. Y luego me dije a mí misma: “¡Esta es el área que me interesa!”. El primer curso de formación que impartí versó sobre los medios de difusión, y estaba destinado a profesionales del sector. Y luego me pregunté: “¿qué es lo mejor que puedo hacer en mi calidad de periodista y qué puedo enseñarles a otras personas?”. Entonces comencé a diseñar y a impartir cursos de formación sobre el desarrollo de aptitudes para una comunicación eficaz, tanto para clientes empresariales como en una modalidad abierta.

Por favor, describa su actual labor.

Diseño e imparto cursos de formación sobre diversos temas para profesionales de los medios de comunicación, blogueros y periodistas cívicos. Como adiestradora o *coach* empresarial dicto cursos de formación sobre técnicas para lograr una comunicación eficaz: aptitudes de expresión oral y escrita, de comunicación empresarial y de oratoria. Uno de los principales temas de los cursos de formación para adultos que dicto en la actualidad es el desarrollo de aptitudes

de inteligencia emocional. Soy la primera capacitadora de Asia Central que estimula el desarrollo de la inteligencia emocional según el concepto de la Universidad de Yale. Recientemente me he perfeccionado en el área de la metodología de la capacitación.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido? ¿Por qué razón?

Poco a poco comencé a complementar las herramientas de formación tradicionales con técnicas de facilitación, empleando el método de facilitación basado en tarjetas PinPoint. En mis cursos de formación también empleo con frecuencia enfoques basados en el *coaching*, como la ludificación, ya que soy *coach* profesional. Cuando hay que emplear una modalidad tradicional para el desarrollo de aptitudes, al diseñar los programas recorro al ciclo de Kolb.

¿Qué la motiva?

Gracias por hacerme esa pregunta, porque me ha hecho reflexionar. Me encanta trabajar con los grupos de alumnos que participan en los cursos de formación, y me atraen los procesos grupales que se desarrollan durante las clases. Es imposible impartir dos veces el mismo curso de formación, incluso si versa sobre el mismo tema y el destinatario es el mismo grupo de antes. ¡Siempre será una historia completamente distinta! Cada curso de formación es un pequeño espacio vital que nunca volverá a reproducirse. Para mí, los dos momentos más apasionantes de la formación son el comienzo, cuando los participantes dan a conocer sus expectativas, y la conclusión, cuando llega el momento de la reflexión final y los alumnos se refieren a lo que han aprendido durante la formación y a las herramientas que en lo sucesivo van a incorporar a su práctica. Lo anterior corresponde, por cierto, solo a una parte de los resultados de la formación —opiniones e impresiones de los participantes—, pero para mí representa un aspecto valioso que refuerza la importancia de mi labor.

Pierre Lemaire, Jamaica

“Quiero que sepan que, así como ellos están aprendiendo de mí, yo también estoy aprendiendo de ellos”

Pierre Lemaire cuenta con doble nacionalidad, francesa y jamaicana, y ha estado dedicado a la educación de adultos en Jamaica desde 1976. Acaba de jubilar del cargo de decano de la Escuela de Arte Dramático del Edna Manley College of the Visual and Performing Arts (EMCVPA) en Kingston, tras haber enseñado en esa institución durante 40 años.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educador de adultos?

Pierre Lemaire: Mi primer contacto con esta área se remonta a mi época de estudiante universitario en Francia, cuando me ofrecí de voluntario para enseñarles francés a inmigrantes africanos. Esta experiencia me permitió darme cuenta de que cuando uno trabaja con adultos no existen un alumno y un profesor, sino dos personas que intercambian conocimientos; ambos aprenden uno del otro. Fue entonces cuando se despertó mi interés por la educación de adultos.



Pierre Lemaire

Por favor, describa su actual labor.

Comencé dando clases a adultos jóvenes mientras estudiaba para obtener una licenciatura en arte dramático en el EMCVPA. Aparte de mi labor en la Escuela de Arte Dramático, enseñé teatro, mediante programas basados en talleres, a personas con discapacidades (psicológicas y físicas) y a miembros de comunidades jamaicanas. También empleé el teatro como herramienta para enseñar diversas materias o entregar ciertos mensajes a grupos destinatarios específicos (teatro aplicado a la educación).

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

Cuando imparto clases a adultos, prefiero comenzar a trabajar basándome en el bagaje de conocimientos de mis alumnos, tratando de saber quiénes son, de donde vienen, qué saben, para así utilizar sus puntos fuertes en mi enfoque. Quiero que sepan que, así como ellos están aprendiendo de mí, yo también estoy aprendiendo de ellos. Enseñar es, en rigor, compartir: compartir tus conocimientos, compartir tu pasión, especialmente en el ámbito artístico. Cuando trabajo con personas que sufren alguna discapacidad, describo esa condición con dos palabras: “dis capacidad” (en creole jamaicano, “dis” significa “esta”) porque sé que por cada discapacidad las personas desarrollan otra capacidad que requieren para desenvolverse en la vida cotidiana. De lo que se trata es de encontrar esa habilidad especial desarrollada por la persona y aprovecharla en nuestro proceso. Al trabajar con un grupo específico necesito participar en su manera de vivir, adentrarme en su cultura, conocer sus hábitos, sus referencias. El hecho de sumergirme en su realidad me permite trabajar desde el interior del grupo en lugar de imponerles a los alumnos mis puntos de vista o mis métodos.

¿Qué lo motiva?

Mi pasión por el teatro es lo que me motiva para compartir experiencias con mis alumnos. El teatro es una forma de arte grupal en la que se abordan los aspectos intelectuales, físicos y psicológicos de la vida, al igual que las emociones y las relaciones. Es, por tanto, una pasión que debemos compartir con las demás personas para ayudarlas a crecer: en eso debería consistir la enseñanza.

Maia Chanturia, Georgia

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida es necesario para darle más color y alegría a tu existencia”

Maia Chanturia es directora del Centro Jvari de Educación Comunitaria, en Georgia, donde también trabaja como educadora de adultos.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llego a convertirse en educadora de adultos?

Maia Chanturia: Poco después de comenzar a trabajar en el Centro Jvari de Educación Comunitaria, mantenía un contacto diario con personas que necesitaban obtener información, averiguar sobre diferentes temas y perfeccionar sus conocimientos y aptitudes. Parte de mi labor consistía en compartir mis experiencias y conocimientos, y cumplir eficazmente esta responsabilidad siempre ha sido una importante obligación para mí. Es entonces cuando realmente te das cuenta de que eres una educadora de adultos y tienes el deber de impartir conocimientos a otros adultos. El centro me ofreció la oportunidad de seguir un curso de capacitación de capacitadores, de familiarizarme con los principios de la andragogía y de transformarme en una educadora de adultos cualificada.

Por favor, describa su actual labor.

El Centro de Educación Comunitaria Jvari ofrece diversos cursos de formación individual y profesional. Yo soy responsable de impartir cursos de formación y de organizar reuniones y debates públicos. Asimismo, dicto un curso de educación financiera. Los asistentes a estos cursos son habitantes locales y personas desplazadas dentro del propio país. Siempre nos aseguramos de ofrecer programas que tengan un alto grado de demanda. Nuestros beneficiarios también pueden perfeccionar sus habilidades sociales asistiendo a diversos programas de capacitación que se imparten en el centro en un ambiente agradable y acogedor.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

En el proceso de aprendizaje empleo diversos métodos: trabajo en equipo; juegos de rol y juegos de situación; métodos de demostración y de análisis. Lo que diferencia a nuestra profesión de las demás es el hecho de que los alumnos adultos ya han adquirido cierto bagaje de experiencias y conocimientos. La mayoría de ellos ya han escogido una profesión, por lo que tienen plena conciencia de lo que están haciendo cuando se esfuerzan por perfeccionar sus aptitudes y capacidades. Sin embargo, hay algunos que



Maia Chanturia

también se sienten acomplejados, y yo considero que hacerlos sentirse libres y a gusto es fundamental para que logren superar este tipo de obstáculo. Teniendo en cuenta esta situación, lo primero que deberíamos hacer es ayudarlos a relajarse y a liberarse de cualquier tipo de incomodidad o impedimento. Así pues, la información debería impartirse de manera clara y amena. Resulta verdaderamente gratificante observar su disposición a cooperar contigo. Y cuando demuestran su satisfacción con los resultados te das cuenta de que has hecho bien tu trabajo.

¿Qué la motiva?

En mi opinión, nunca es tarde para recibir educación. Más aún, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es necesario para darle más color y alegría a tu existencia, y también puede ayudar a abrir otras puertas. Lo que me motiva es precisamente apoyar a las personas a mi alrededor y ayudarlas a mejorar su nivel de instrucción. Realmente estoy dispuesta a compartir mis conocimientos cada vez con más personas y a tratar de convencerlas de que todos pueden comenzar a hacer lo que se les ocurra a cualquier edad, a cambiar su vida para mejor, a defender sus derechos, a independizarse y a conseguir un mejor empleo. ¡Todo ello depende de una educación que se adquiere a lo largo de toda la vida!

La formación de buenos educadores de adultos: de la idea al marco jurídico



De izquierda a derecha:

Emir Avdagić
DVV International
Bosnia y Herzegovina

Svjetlana Tubić
Escuela pública “Branko Radičević”
Bosnia y Herzegovina

Resumen – *En este artículo se analizan procesos que han contribuido a fortalecer tanto las competencias andragógicas de los educadores de adultos como los esfuerzos para mejorar las medidas de control de calidad del proceso educativo de los adultos en Bosnia y Herzegovina. Cuando se reformó el sistema educativo del país, se identificaron varios problemas relacionados con la educación andragógica, con programas y conceptos de formación adecuados, así como con la financiación del empoderamiento andragógico-didáctico de los docentes en la educación de adultos. El resultado fue una nueva normativa legal para los profesores de educación de adultos.*

Identificación del problema: procesos sin solución

Durante mucho tiempo, el proceso de enseñanza en esta región del sudeste de Europa se basó completamente en los principios de la “enseñanza tradicional”. Su principal característica era la presencia de un profesor frente a la clase, que impartía conocimientos a través de clases expositivas. Naturalmente, nunca existió la posibilidad de que en una clase organizada de ese modo se pudieran entregar conocimientos de manera eficaz. Si bien los alumnos adultos de aquellos tiempos también poseían cierto bagaje de conocimientos, experiencias significativas y características específicas, se les enseñaba como si fueran niños. Aunque el país continuaba llamándose Yugoslavia, se prestaba relativamente poca atención a la formación de profesores de educación de adultos. Asimismo, la región carecía de un enfoque sistemático para corregir la situación, a pesar de que ya en el siglo XVII las señales y la necesidad de aplicar un enfoque exhaustivo eran evidentes, como se puede apreciar en las obras de Comenio. Este pensador destacó la importancia del maestro “universal”, que estaría preparado y cualificado para trabajar también con adultos. Abogó por que se abrieran todos los canales de aprendizaje durante el proceso educativo, y por que a los estudiantes y a los alumnos adultos se les asignara un papel activo y no pasivo durante el proceso educativo propiamente tal. Si bien las primeras iniciativas organizadas de educación no formal (escuelas andragógicas de verano e invierno) surgieron en la ex Yugoslavia durante la segunda



Trabajo grupal durante un taller para educadores de adultos sobre elaboración de currículos

mitad del siglo XX, éstas se centraron principalmente en el personal directivo, en expertos del país y del extranjero, al igual que en los proveedores de educación de adultos. Solo un número muy pequeño, casi insignificante, de profesores tuvo la oportunidad de participar. El comienzo de estas actividades fue un claro indicio de que se habían detectado problemas y de que, al mismo tiempo, se había reconocido la necesidad de desarrollar un sistema de formación permanente y continua para los educadores de adultos. A pesar de ello, el país todavía carece de un sistema que les permita a los docentes de educación de adultos tener acceso a una formación andragógica continua.

Competencias clave de los educadores de adultos

En la actualidad, los educadores de adultos ya no son meros transmisores de conocimientos. Es así como el término “profesor” es reemplazado cada vez más por “moderador”, “educador”, “facilitador”, “capacitador”, “instructor”, “líder de grupo”, etc. Todos estos términos abarcan un amplio repertorio de competencias clave específicas que son determinantes para la enseñanza de adultos. La competencia, como término, cumple un papel fundamental en los diversos niveles de los enfoques modernos aplicados a la educación, incluida la educación de adultos. Existen varias definiciones de competencia. La mayoría de ellas incluyen una serie de capacidades, obligaciones, aptitudes y conocimientos relacionados entre sí, que le permiten a una persona realizar eficazmente

determinadas actividades. Fuera de las cualificaciones formales, un buen profesor de educación de adultos debe poseer una amplia gama de competencias metodológicas y didácticas, entre ellas la capacidad para preparar y planificar, para producir materiales, para seleccionar métodos y para realizar evaluaciones. Además, un buen educador de adultos debe poseer una serie de competencias sociales y personales. Esto lleva a algunos autores a destacar la importancia de las competencias genéricas, entre las cuales se incluyen las competencias personales, interpersonales, profesionales, didácticas y motivacionales, así como la capacidad para utilizar los conocimientos teóricos y prácticos en su propio campo de actividad (Žiljak 2011). Todas estas competencias contribuyen a formar un profesor de adultos competente, en el cual el énfasis se traslada del “profesor de pedagogía” al “participante en la andragogía”. En este aspecto, el papel del profesor de educación de adultos reviste una importancia excepcional, casi decisiva, tanto para la calidad como para la eficacia del proceso de enseñanza. Un buen profesor (educador de adultos) tratará de ayudar al alumno (participante en la educación de adultos) a alcanzar sus propios objetivos educativos, a la vez que le ayudará a asumir el control de sus propios intereses educativos. Un buen profesor de educación de adultos debe ser empoderado desde el punto de vista andragógico, a fin de que pueda desarrollar sus competencias personales andragógico-didácticas. Ello le permite concentrarse exclusivamente en el participante (utilizando una comunicación asertiva, constructiva y motivacional, de-

mostrando flexibilidad, comprendiendo las necesidades del alumno, siendo consciente del papel de líder, orientador, facilitador, mentor y mediador). Además, debe ser capaz de adaptar el contenido a cada alumno adulto. El enfoque aplicado por el profesor y su actitud hacia cada uno de los participantes en el proceso educativo son igualmente importantes. Esto ha sido corroborado por los testimonios de numerosos participantes. Por ejemplo: "Puedo olvidar lo que trataste de enseñarme, pero nunca olvidaré cómo me hiciste sentir durante ese proceso".

Desde "no puedes enseñarle trucos nuevos a un perro viejo" hasta "una vez que dejas de aprender, empiezas a morir"

Al igual que todos los países con una economía en desarrollo, Bosnia y Herzegovina afronta muchos problemas. Recientemente, el país ha experimentado una creciente escasez de mano de obra cualificada. En la actualidad, el sistema educativo formal no puede responder a las necesidades y exigencias de un mercado laboral en rápida evolución. En consecuencia, la educación de adultos cobra cada vez mayor relevancia y desempeña un importante papel compensatorio en una sociedad en transición. Teniendo en cuenta la complejidad y las exigencias de la función y de las tareas de los docentes en la educación de adultos, hoy más que nunca es preciso contar con nuevos perfiles de docentes. Existe una demanda de profesores con conocimientos, habilidades y competencias específicos, y a los participantes en la educación de adultos se les aplica un enfoque distinto (Medić y otros 2004).

Las necesidades de una economía en desarrollo, al igual que los procesos que se iniciaron pero no se llevaron a término en el siglo XX, fueron la razón por la cual en el pasado reciente, en el contexto de proyectos emprendidos por DVV International, surgió la idea de profesionalizar al personal docente que trabaja en la educación de adultos, como también la de crear un marco jurídico para esta área tan importante a fin de garantizar la calidad del proceso de enseñanza, considerando también los derechos y las obligaciones de quienes son el "eslabón más importante" en un sistema de educación de adultos. En 2006, la Comisión Europea publicó "Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender". En este documento, la Comisión subraya la necesidad y la importancia de mejorar la calidad del trabajo de los profesores a fin de elaborar un sistema de control de calidad para la educación de adultos. Una de las recomendaciones claramente formuladas es que las autoridades del ámbito de la educación de adultos deben invertir en el perfeccionamiento de los métodos y materiales didácticos adaptados a los alumnos adultos (Comisión Europea, 2006). Una investigación realizada por DVV International en toda Bosnia y Herzegovina confirmó que en la práctica no existen capacidades de enseñanza que puedan satisfacer plenamente las necesidades de los alumnos adultos, y que una formación andragógica de los profesores es más necesaria y urgente que nunca. La investigación reveló que la ex-

Mensajes de los capacitadores a otros capacitadores

- » Cada capacitador es en cierta medida un actor que representa un papel en su propio escenario.
- » Compartir energía positiva para recibirla de vuelta.
- » ¡Trabaja con pasión! Crea, juega...
- » Ama tu trabajo y ten fe en lo que haces.
- » Demuestra solidaridad y presta apoyo en el proceso educativo.
- » Sé auténtico, comparte tu energía con el grupo, procura estar siempre presente para tu grupo.
- » Todos tienen el potencial para desarrollar su creatividad y apreciar la belleza.
- » La creatividad saca a relucir lo mejor de nosotros.
- » Motiva a los demás.
- » Confía en tu grupo y ayúdalo durante su proceso de desarrollo.
- » Esforcémonos por desarrollarnos nosotros mismos y convirtamos nuestras debilidades en fortalezas.
- » Sé abierto, sociable y versátil.
- » Alcanzar las metas es más fácil cuando se trabaja en grupo.
- » Adáptate al grupo, nunca procures que el grupo se adapte a ti.
- » No tienes que ser perfecto.
- » Un buen orientador es curioso.
- » Sé optimista, cree en la gente, pero también cree en ti mismo.
- » Para nosotros es importante cómo se sienten las personas que nos rodean.
- » Una actitud estática no tiene cabida en el trabajo educativo con adultos.
- » Ayuda a las personas a descubrir lo mejor de sí mismas: sus fortalezas.
- » Sé enérgico y guía al grupo hacia la solución: no le ofrezcas soluciones preparadas.
- » Sé versátil, pero aprende a compartir las tareas y la responsabilidad con los demás.

periencia docente de los profesores que trabajan con adultos es muy limitada o casi nula, que los docentes poseen escasa conciencia de las diferencias entre el trabajo educativo con niños y con adultos, y que existe una serie de prejuicios y estereotipos en relación con el aprendizaje y la educación de adultos. La cita de Einstein: "Una vez que dejas de aprender, empiezas a morir" se puede oír con frecuencia en Europa Occidental, pero la percepción de la importancia de la educación de adultos es, lamentablemente, muy distinta en los Balcanes Occidentales. Un dicho popular lo resume acertadamente: "No puedes enseñarle trucos nuevos a un perro viejo". La investigación también reveló un alto

grado de motivación entre los profesores, así como la voluntad y el deseo de trabajar con adultos. Estos resultados, junto con la conciencia de que es necesario contar con preparación profesional, especialmente teniendo en cuenta la metodología andragógica, fueron alentadores. Sobre la base de los resultados tanto de la investigación como de las entrevistas realizadas en dos grupos focales, se adoptó un enfoque sistemático para abordar el problema. Poco después, DVV Internacional desarrolló un programa de formación de docentes basado en principios andragógicos, con el objetivo de perfeccionar las competencias de los profesores para el trabajo con adultos. El programa se elaboró sobre la base de ejemplos de buenas prácticas en la región y los resultados de estudios europeos sobre las competencias que deben poseer los profesores para trabajar con adultos. El contenido de la capacitación se dividió en cinco áreas temáticas. El programa les permite a los participantes, es decir, a los profesores, fortalecer las competencias que ya poseen, adquirir competencias genéricas adicionales y otras nuevas y específicas relacionadas con el aprendizaje de adultos. La formación se centra en: características de los adultos, principios del trabajo educativo con adultos y estrategias para superar barreras, motivación de los adultos para aprender, competencias comunicativas, manejo de un grupo educativo, aplicación de la visualización en la enseñanza y presentación adecuada del contenido de la enseñanza. El programa también capacita a los profesores en el trabajo con métodos interactivos y en el desarrollo de las competencias necesarias para gestionar el autoaprendizaje. Igualmente, les entrega los conocimientos y las habilidades necesarios para adaptar los currículos existentes a las necesidades reales de los alumnos adultos. Los mensajes clave presentados en el recuadro de la página 60 son resultado del programa de formación. Demuestran claramente que se lograron los objetivos de la formación y que los profesores que asistieron (120 docentes divididos en seis grupos) adquirieron nuevas competencias.

El programa de formación fue un éxito y despertó el deseo de vivir otras experiencias similares. Veinte profesores que habían participado en este primer ciclo de formación fueron seleccionados para asistir a un segundo ciclo en el que se les capacitaría para convertirse en multiplicadores en educación de adultos. La selección de los participantes se basó en las calificaciones y los resultados obtenidos, como asimismo en su motivación y su potencial para seguir progresando en este campo. El curso de formación se estructuró en tres módulos que se centraron en las competencias de gestión y de liderazgo, el papel y las funciones de un capacitador en el trabajo educativo con adultos, el asesoramiento y la orientación, y los métodos modernos para la capacitación de capacitadores. Una investigación llevada a cabo recientemente entre los profesores que participaron (estudio de caso "Desarrollo profesional de los profesores de educación básica de adultos") reveló que se había alcanzado un objetivo adicional, quizás el más valioso, de la formación andragógica: los maestros adquirieron una percepción mucho más clara de la importancia y el valor de la



Para manejar un grupo de aprendizaje compuesto por adultos se requiere aplicar técnicas y enfoques interactivos: taller para capacitadores sobre manejo de la clase en programas de educación de adultos

educación de adultos para el desarrollo personal, el desarrollo comunitario y el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Después de completar la formación, todos los profesores aplicaron las competencias recién adquiridas a su trabajo con los adultos. Algunos de ellos asumieron incluso funciones directivas en sus instituciones educativas. Todos los profesores demostraron también un gran interés por trabajar en la educación de adultos y por mejorar las condiciones en este ámbito, porque creen que ello les permitirá contribuir al desarrollo de la comunidad y de la sociedad. Todos estos resultados indican que estos maestros han experimentado un cambio de paradigma. La actitud del individuo es un elemento clave de cualquier competencia, es la portadora e impulsora del trabajo y el desarrollo futuros. Lo anterior adquiere especial importancia en Bosnia y Herzegovina. Un cambio de paradigma de los docentes (que en ese entonces trabajaban en condiciones de desarrollo profesional no regulado) consiste en formar profesores conscientes, competentes y de calidad, que sean promotores del desarrollo ulterior de las instituciones, las comunidades locales y la sociedad en su conjunto.

Fomentar la capacitación y crear un marco jurídico

A fin de fortalecer aún más las competencias de todos los actores clave, DVV Internacional ha continuado promoviendo, implementando y supervisando todos los cursos de capacitación andragógica en el país. El objetivo es imponerle al sistema la obligación de "velar" por un fortalecimiento continuo e innovador de las competencias necesarias para un proceso educativo exitoso en el trabajo con adultos.

Numerosas estrategias para desarrollar la educación de adultos en la región estiman que el personal docente es uno de los elementos fundamentales del desarrollo y lo consideran un aspecto prioritario. Una red para la organización institucional y la implementación, con un importante componente de cooperación social, constituye la base objetiva del sistema, en tanto que el potencial del personal (recursos humanos), es decir, el nivel de competencia del personal, como la

principal condición que determina la calidad de la labor y del proceso educativos, constituye la base subjetiva del sistema de educación de adultos (Alibabić y Avdagić 2013). Gracias al permanente apoyo de DVV International —que se ha esforzado durante muchos años por perfeccionar el marco jurídico de la educación de adultos a través del diálogo entre la sociedad civil, los profesionales y las autoridades del sector—, la formación andragógica es reconocida por las autoridades educativas de todos los niveles gubernamentales de Bosnia y Herzegovina, y es considerada como un derecho legal y una obligación en la legislación sobre educación de adultos. De igual manera, las autoridades educativas se han preocupado de que los programas de capacitación andragógica sean reconocidos públicamente y, en lo posible, también financiados, lo que favorece el cumplimiento —según lo previsto en la ley— del derecho a recibir y la obligación de impartir este tipo de capacitación. El currículum global para el aprendizaje y la educación de adultos o “Currículum globALE” (660 horas lectivas) fue introducido en Bosnia y Herzegovina en 2017 como programa no formal públicamente reconocido. En 2018 se creó otro programa de formación profesional denominado “Formación Andragógica Básica”. Este programa se basa en la práctica anterior y en los principios básicos del “Currículum globALE”, y, dado que comprende “solo” 120 horas lectivas, puede responder a las necesidades y corregir las deficiencias en la práctica educativa con mayor rapidez. Este curso de formación más corto está dirigido a maestros que no están contratados a jornada completa por los proveedores de educación de adultos, o que ocasionalmente trabajan como maestros de educación de adultos independientemente de la modalidad educativa. Los procesos proporcionaron los marcos jurídico y programático para la formación andragógica del personal docente en educación de adultos. Esta iniciativa se ha beneficiado sin duda de la práctica de los países de la UE y de los países de la región (principalmente Serbia, Croacia, Montenegro y Macedonia del Norte), donde los procesos y la investigación previa pusieron de manifiesto los problemas y los obstáculos en la profesionalización del personal andragógico.

Si la finalidad de la política de educación es lograr lo imposible, entonces la política educativa es un plan para lograr aquello que era considerado imposible (Popović 2014). Los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos dentro de un marco constitucional complejo y frágil como el de Bosnia y Herzegovina ciertamente demuestran que incluso lo que parece imposible en realidad es posible. Solo es preciso trabajar de manera profesional y constante, con perseverancia y dedicación.

Referencias

- Alibabić, Š.; Avdagić, E. (2013):** Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih. En: *Obrazovanje odraslih* 1/2013, 33-52. Sarajevo: BKC y DVV International.
- Alibabić Š.; Popović, K.; Avdagić, E. (2013):** Subsequent Acquisition of Primary Education: Andragogical Handbook for Educators. Sarajevo: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

Avdagić, E. (2017): Management Models in Organisation for Adult Education. Sarajevo: DVV International.

Comisión Europea (2006): Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender. Comunicación de la Comisión. <https://bit.ly/2KN5U57>

DVV International; DIE (2015): Curriculum GlobALE. Global Curriculum for Adult Learning and Education (segunda edición). Bonn: DVV International; DIE.

Medić, S.; Despotović, M.; Popović, K.; Bulat, N. (2004): Training and further education of adult educators in Serbia. En: *Teacher Training in Adult Education*, 25-39. Belgrado: Adult Education Society.

Popović, K. (2014): Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi. Belgrado: IPA, DOO.

Roeders, P. (2011): Kompetencije andragoških djelatnika prema europskomu kvalifikacijskom okviru. En: *Andragogical Profession and Competences of Experts in Adult Education*, 288-299. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Žiljak, O. (2011): Andragoška profesija i andragoške kompetencije – aktualna istraživanja. En: *Andragoški glasnik*, 31-46. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.

i

Sobre los autores

Emir Avdagić es director de DVV International en Bosnia y Herzegovina y responsable de administrar e implementar numerosas actividades, entre ellas la labor de cabildeo y la promoción del marco jurídico para la educación de adultos, gestión en educación de adultos, formación de docentes, consultoría y supervisión profesional de organizaciones asociadas. Posee un doctorado en educación de adultos y cuenta con 20 años de experiencia en este campo.

Contacto

avdagic@dvv-international.ba

Svjetlana Tubić trabaja como capacitadora en el campo de la educación de adultos. Durante los últimos cinco años ha estado a cargo de la capacitación andragógica de profesores y representantes de las autoridades educativas locales. En calidad de embajadora de EPAL colabora igualmente con la Agencia Nacional de Educación. Posee el grado de máster en educación de adultos.

Contacto

svjetlana.tubic@gmail.com

El papel de la educación permanente en la formación de buenos educadores de adultos



Carole Avande Houndjo
Pamoja África Occidental
Benín

Resumen – *Esta es la historia de una serie de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en varios países de África Occidental, y de sus esfuerzos por crear una red de apoyo a la profesionalización de los educadores de adultos. La ayuda financiera de las organizaciones internacionales fue fundamental en aquellos casos en que los Gobiernos nacionales no estaban en condiciones de financiar la red. La red se ha propuesto objetivos ambiciosos, y los primeros resultados son alentadores. PRIQUE es la historia de una experiencia exitosa y en este artículo se explica cómo se obtuvieron esos resultados positivos.*

En el Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos se destaca el hecho de que este ámbito constituye un componente esencial del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y que de aquí a 2030 contribuirá enormemente a la Agenda para el Desarrollo Sostenible. A ello hay que añadir que más de la mitad de la población del África subsahariana es analfabeta. Los actores involucrados en la educación de adultos se esfuerzan por garantizar que todos tengan acceso a una educación de calidad. Si bien resulta alentador que el acceso a la educación básica haya mejorado en el último decenio, su calidad aún deja mucho que desear. Por tanto, la calidad de la educación de adultos sigue planteando un importante desafío en África Occidental. En un esfuerzo por promover tanto el derecho a la educación para todos como la calidad de la educación básica, las organizaciones de la sociedad civil de África Occidental han desarrollado servicios pedagógicos destinados a grupos que no tienen acceso a la educación formal. Las soluciones se centran en la enseñanza en idiomas nacionales y en la adaptación de los contenidos de la formación profesional a los contextos de la vida diaria. Estas iniciativas cuentan con el apoyo de socios como la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), DVV International. Si bien cuentan con reconocimiento estatal, no reciben financiación pública. El Programa Regional Interinstitucional para la Calidad de la Educación (PRIQUE por su sigla en francés) fue creado con el fin de otorgar mayor protagonismo y legitimidad a estas alternativas educativas. El programa pro-



Reunión del comité directivo del PRIQUE en Cotonú, en marzo de 2019

mueve la capacitación de actores nacionales (administradores, supervisores y facilitadores de programas) por parte de los Estados y las ONG, con el objeto de mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

El programa PRIQUE fue puesto en marcha gracias a un proceso participativo que movilizó a expertos en educación (de universidades, de ministerios de educación, de la sociedad civil) de Benín, Burkina Faso, Chad, Malí y Níger durante 2016. Se organizaron talleres subregionales en los que se diseñó un modelo para un programa de máster en Ingeniería de Diseño y Gestión de Alternativas Educativas (ICGAE por su sigla en francés), al igual que un programa de formación permanente en educación de adultos. La fase piloto del PRIQUE abarca el período de 2017 a 2019.

En este artículo presentamos la historia de una experiencia singular de cooperación entre actores involucrados en la educación de adultos.

Las aspiraciones del programa PRIQUE

El objetivo del PRIQUE es mejorar la calidad de la educación básica y contribuir a aumentar las oportunidades educativas a través de un programa profesional conducente al grado de máster y un programa de formación permanente a nivel subregional en África Occidental. Específicamente, esto significa:

- Potenciar las aptitudes de los administradores de educación en los diversos países francófonos situados al sur del Sáhara, desarrollando alternativas diversificadas de formación permanente estrechamente vinculadas entre sí. Ellas deben complementar los programas en los distintos países, al igual que las oportunidades de formación que actualmente se ofrecen dentro del marco del programa de máster profesional de la Escuela Normal Superior (ENS) en Niamey.
- Continuar mejorando y diversificando la educación permanente que se ofrece actualmente, incluso en situaciones de emergencia, mediante la modernización de los módulos y la integración de nuevas iniciativas de formación adaptadas para responder a las necesidades de los servicios gubernamentales y de las organizaciones de la sociedad civil.
- Desarrollar la ingeniería de la formación y el diseño de los programas de formación, y crear grupos de capacitadores en el ámbito educativo de cada país, en el sentido holístico del término.
- Promover oportunidades de formación permanente para administradores de educación en países francófonos situados al sur del Sáhara mediante un plan eficaz de comunicación y trabajo en red.
- Mejorar las condiciones para la implementación de la capacitación utilizando herramientas modernas de co-

municación y aprendizaje a distancia a través de un centro de recursos educativos.

- Fortalecer las capacidades operativas con más de 2.300 administradores procedentes de estructuras estatales, OSC y ONG de países que participan en el PRIQUE, así como de otros lugares.
- Crear un centro de documentación digital.

Primeros resultados

El PRIQUE ha logrado importantes resultados durante los dos años transcurridos desde su implementación, entre ellos:

- Un programa de máster en Ingeniería del Diseño y Gestión de Alternativas Educativas, en el cual participaron 23 administradores de Benín, Burkina Faso, Chad, Malí, Níger y Togo.
- El diseño de 14 módulos de formación tras una evaluación de las necesidades de los actores involucrados en la labor educativa en África Occidental.
- La capacitación, mediante programas de educación permanente, de más de 200 instructores de alfabetización y educación de adultos.
- Una campaña para conseguir que los ministerios de educación asuman la responsabilidad del PRIQUE.

Funciones y responsabilidades de los diversos actores

Como su nombre lo indica, el PRIQUE es un programa que involucra a numerosos actores, y su objetivo es mejorar la calidad de la educación en los países francófonos situados al sur del Sáhara. A fin de instar a todos los actores a comprometerse con el programa, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación ha logrado fomentar la colaboración entre profesores universitarios, representantes de los ministerios de educación de los países que participan en el PRIQUE y organizaciones de la sociedad civil. Para ello ha contado con la ayuda de un consultor que ha velado por que el programa se desarrolle sin problemas desde el punto de vista cualitativo y programático.

El PRIQUE es administrado por un comité directivo que se reúne cada seis meses de acuerdo con un sistema de rotación en uno de los cinco países participantes (Benín, Burkina Faso, Chad, Malí y Níger). Los miembros del comité directivo son:

- Los responsables de la Escuela Normal Superior y del Instituto para la Formación en Alfabetización y Educación No Formal (coordinación operativa y estratégica).
- Los representantes de los ministros de alfabetización y de educación no formal de los cinco países que participan en el programa.
- Los coordinadores de los cinco países participantes, designados por los ministros de alfabetización y de educación no formal.
- El coordinador de la sociedad civil, perteneciente a la red Pamoja de África Occidental.

- El asesor regional de educación y capacitación de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación.
- Un asesor (consultor contratado por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación).

A los funcionarios responsables de la Escuela Normal Superior (ENS) de Níger y del Instituto para la Formación en Alfabetización y Educación No Formal (IFLNFE por su sigla en francés) se les ha encomendado la misión de implementar el programa. Ellos informan al comité directivo sobre los resultados, los obstáculos y las perspectivas, y luego ponen en práctica las recomendaciones formuladas por el comité.

El papel de los representantes de los ministros responsables de la alfabetización y la educación no formal consiste en instar a los ministerios a incorporar la capacitación basada en el PRIQUE en sus planes de formación, informar a los ministros sobre todas las decisiones adoptadas por el comité directivo, y dar a conocer al comité las experiencias e iniciativas de sus países en materia de alfabetización y educación no formal.

Las personas que actúan como coordinadores del PRIQUE tienen la tarea de promover la inscripción regular en los programas de formación permanente y los programas de máster. El correspondiente plan de trabajo ha sido aprobado por el comité directivo y aplicado en los respectivos países. Además, ayudan a actualizar la lista de actores comprometidos con la alfabetización y la educación no formal y aportan información sobre la elaboración de indicadores en sus países. Por último, también tienen la tarea de coordinar los comités directivos en sus respectivos países. En el PRIQUE participan seis coordinadores: cinco de países y uno de la sociedad civil. Este último pertenece a la red Pamoja de África Occidental.

El asesor regional de educación y capacitación representa a la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación en el comité directivo y vela por que el programa se ejecute de conformidad con el documento de proyecto aprobado por su consejo directivo para África Occidental.

El asesor actúa como funcionario de apoyo del programa desde la fase de diseño hasta su implementación. Coordina las reuniones del comité directivo y presta apoyo técnico al equipo de la ENS y del IFLNFE en la elaboración de los documentos estratégicos del programa.

Estrategias de intervención

Estrategias de intervención para la implementación de la educación permanente

La estrategia de intervención del IFLNFE consiste en impartir educación permanente en Niamey y en toda la subregión. Esta tarea es complementada por el funcionamiento de un centro de documentación digital para los actores que trabajan en el campo de la educación.

Los cursos de formación permanente que se imparten en el IFLNFE tienen una duración de diez días. Mediante una amplia iniciativa comunicacional emprendida por el IFLNFE y

los coordinadores del PRIQUE, los actores involucrados en la educación son informados sobre el módulo (temático) programado, sobre los perfiles previstos y sobre los plazos y las condiciones que regirán para los participantes. Los coordinadores se encargan de recibir las solicitudes de participación y de remitirlas al IFLNFE. Una comisión se reúne para revisar las solicitudes, y selecciona a los participantes sobre la base de criterios predefinidos. Las actas son devueltas al asesor regional de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación para su aprobación, antes de ser compartidas con los coordinadores. Este proceso tiene una duración de dos semanas.

La formación permanente también puede ser trasladada a los países que participan en el programa PRIQUE. Existen dos tipos de educación permanente externa: la que solicitan y organizan los ministerios o las ONG, y la que proporciona el grupo de capacitadores del IFLNFE. En principio, estas actividades también tienen una duración de diez días y abordan los temas de la educación permanente. De hecho, los cursos de formación impartidos en el IFLNFE no dan abasto para atender a todos los grupos destinatarios. Por ello, el IFLNFE les ofrece a las instituciones de la subregión la posibilidad de solicitar capacitación externa para su personal, con lo cual se reducen considerablemente los costos. De esta manera el programa produce un mayor impacto y resulta más provechoso para las partes involucradas.

La capacitación externa se organiza luego de que el IFLNFE recibe una solicitud de una institución (por ejemplo, una organización no gubernamental, una red o un departamento ministerial) con el fin de capacitar a sus miembros. La institución somete a la aprobación del IFLNFE una lista de los interesados en la capacitación, adjuntando sus respectivos antecedentes. A su vez, el IFLNFE facilita el instructor y los materiales didácticos. Los costos relacionados con el instructor (honorarios, gastos de transporte y alojamiento, etc.), al igual que las cuotas de inscripción de los participantes, se pagan al IFLNFE, mientras que la logística es de responsabilidad de la institución que solicita la capacitación.

El IFLNFE tiene previsto crear grupos de capacitadores externos a fin de reducir los costos de la educación permanente, acercarla a los beneficiarios, y disponer de instructores con aptitudes comprobadas en todos los países que participan en el PRIQUE.

Este programa de educación permanente está destinado a los directivos y al personal de los ministerios de alfabetización y de educación no formal, como también a las ONG y a los proyectos con un componente de alfabetización y educación no formal.

Estrategia de intervención en relación con el programa de máster en Ingeniería del Diseño y Gestión de Alternativas Educativas (ICGAE)

El programa para obtener el grado de máster tiene una duración de dos años y está estructurado en cuatro semestres. El modelo de capacitación incluye unidades docentes tales como: planificación y gestión de la educación, ingeniería

Tabla 1: Lista de temas relacionados con la educación permanente

Módulos	Período de capacitación¹
Capitalización, elaboración de modelos y ampliación de la cobertura de los modelos eficaces	Enero
Elaboración de material didáctico	Febrero
Gestión participativa, liderazgo compartido y formación de asociaciones	
Cabildeo y movilización social	Marzo
Conocimientos sobre el sistema educativo, la capacitación, la alfabetización y la educación no formal	
Movilización de recursos	Abril
Evaluación del aprendizaje previo y certificación de los resultados del aprendizaje	
Desarrollo de un entorno que favorezca la instrucción	Mayo
Seguimiento, supervisión y evaluación de programas relacionados con la alfabetización y la educación no formal	
Las TIC aplicadas a la alfabetización y a la educación no formal	Junio
Ofertas y enfoques de alfabetización y educación no formal	
Enseñanza impartida a grupos numerosos, corrección de errores y prevención de la deserción escolar	Julio
Planificación: elaboración de políticas públicas, estrategias específicas y proyectos de alfabetización y educación no formal	
Idiomas empleados en la alfabetización y la educación no formal	Agosto
Conocimientos sobre el sistema de educación y formación, al igual que sobre alfabetización y educación no formal	

educativa, andragogía y educación de adultos, didáctica, gestión, cabildeo, ciencias del lenguaje, TIC, enseñanza bilingüe y plurilingüe en la educación formal y no formal, medición y evaluación del aprendizaje, calidad de la educación, y elaboración y análisis de políticas educativas. La primera promoción del programa estudió en las salas de clases de la ENS en Niamey. Sin embargo, esta modalidad de cursos presenciales disuadió a muchos miembros de las ONG de matricularse, ya que les resultaba imposible obtener una licencia por dos años para asistir a clases. Por tanto, se prevé la implementación de un sistema de capacitación semipresencial para así motivar a una mayor cantidad de personas para participar en el próximo programa de máster, cuyo inicio está previsto para octubre de 2019. El sistema semipresencial les permitirá a los alumnos participar en los cursos mediante el aprendizaje a distancia permaneciendo en sus respectivos países, y así podrán continuar con sus actividades profesionales.

El cuerpo docente del programa de máster está compuesto por hombres y mujeres pertenecientes al ámbito profesional (ministerios de educación, al igual que ONG y OSC que ofrecen iniciativas educativas), como también a universidades de los países que participan en el PRIQUE y de países del norte (universidades y organizaciones internacionales). La tarea de estos docentes consiste en implementar los diversos módulos de capacitación de acuerdo con el modelo y el cronograma previamente elaborados.

Las condiciones para ingresar al programa de máster son las siguientes:

- Poseer una licenciatura (*baccalauréat* más tres años de estudios) o un diploma equivalente.
- Tener al menos tres años de experiencia en educación, capacitación o en ambas áreas.
- Haber pagado la cuota de inscripción y los gastos de capacitación.

Desafíos y perspectivas

El PRIQUE es un claro ejemplo de cooperación entre numerosos actores con el fin de mejorar la calidad de la educación en general, y de la educación de adultos en particular. Uno de los grandes desafíos que enfrenta el PRIQUE es lograr movilizar a otros socios financieros para así provocar un mayor impacto. La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación es actualmente el único socio técnico y financiero del PRIQUE. Es importante que los ministerios de educación y las ONG se comprometan con el PRIQUE, asignando un presupuesto anual para la capacitación de su personal.

Otro asunto urgente es la necesidad de diseñar módulos sobre temas educativos, tales como la educación en situaciones de crisis, la educación para la ciudadanía mundial, la educación para la paz, etc.

El recrudecimiento del terrorismo en el norte de Malí, en Burkina Faso y en Níger ha obligado a cerrar centenares de escuelas y ha desplazado a miles de personas, por lo que es urgente proponer soluciones a fin de satisfacer las necesidades educativas de estos jóvenes que no pueden asistir a la escuela. El PRIQUE contribuye enormemente al logro del ODS 4 referente al acceso a una educación de calidad, especialmente en lo que concierne a las metas 4.5: igualdad de género e inclusión; 4.6: lograr la alfabetización universal de jóvenes y adultos; 4.b: ampliar el número de becas disponibles para los países en desarrollo; y 4.c: aumentar la oferta de docentes calificados. En efecto, desde el punto de vista de su formulación y de sus objetivos, ambos componentes del PRIQUE —el máster en Ingeniería de Diseño y Gestión de Alternativas Educativas y la FC-LNFE— pueden contribuir a alcanzar todas estas metas. Al momento de seleccionar a los participantes, el PRIQUE tiene en cuenta el tema de la igualdad de género. El PRIQUE promueve la alfabetización universal de jóvenes y adultos de acuerdo con la meta 4.6, gracias a la formación de calidad que ofrece al personal directivo encargado de diseñar las medidas educativas. Del mismo modo, la formación de calidad que se recibe en el

PRIQUE puede incidir en el logro de la meta 4.c, ya que contribuye a aumentar sustancialmente la cantidad de profesores y capacitadores cualificados en los países beneficiados por el programa. Por último, al concederse becas a personal directivo de los países que participan en el PRIQUE, se contribuye al logro de la meta 4.b, referente al incremento del número de becas disponibles para los países en desarrollo.

Actualmente el programa está siendo evaluado; las recomendaciones derivadas de ese proceso permitirán mejorar el funcionamiento del PRIQUE en su próxima fase de implementación, que se iniciará en 2020.

Nota

1 / Esta agenda es un ejemplo y puede variar de un año al otro.

i

Sobre la autora

Carole Avande Houndjo es una lingüista especializada en educación de adultos. Actualmente trabaja como coordinadora de Pamoja África Occidental, una red que aboga por mejorar la calidad de la educación mediante el uso del método REFLECT, que es una herramienta eficaz para el empoderamiento de la comunidad.

Contacto

choundjo@pamoja-west-africa.org
pamojaa@gmail.com

Participen en nuestro webinario para debatir sobre este artículo con el (la) autor (a) o los autores
(Véase la pág. 116)

¡Participen!
Serie de webinarios del ICAE para 2020



Fotografías
de Bhamati Sivapalan

Uttar Pradesh entra en la era digital

Reportaje fotográfico



En 2018, en el distrito de Pratapgarh, en Uttar Pradesh, India, se puso en marcha un nuevo programa de alfabetización digital para mujeres. Hasta ahora, la organización educativa Nirantar ha impartido tres cursos de capacitación para alfabetizadoras. Aquí, la instructora Anita le pide a Kiren, una de las profesoras, que realice una demostración simulada de enseñanza de las letras en hindi empleando la palabra “pedagogía”

Uttar Pradesh entra en la era digital

Fotografías

de Bhamati Sivapalan

Nirantar es un centro que se ocupa de asuntos relativos al género y la educación. Durante los últimos 25 años, Nirantar ha trabajado junto a más de 200 organizaciones en 14 estados de India con el fin de capacitar a niñas y mujeres de comunidades marginadas para que comprendan y afronten mejor su realidad. Entre los destinatarios se incluyen miembros de las comunidades tribales y dalit a las que históricamente se les ha denegado el acceso a las fuentes de conocimiento y a la educación de carácter formal.

Como respuesta frente a los cambios en las maneras de leer y escribir que ha traído consigo el uso de los medios digitales, ahora el centro está incorporando los conocimientos digitales a su labor de alfabetización, y ha puesto en marcha el programa de Alfabetización Digital Aplicada (AppDiL). Este programa está creando oportunidades de empoderamiento para las mujeres al permitirles adquirir aptitudes digitales, como también de lectura y escritura. La Alfabetización Digital Aplicada les ayuda a las niñas y a las mujeres a relacionarse de manera crítica con las estructuras de poder, y a hacer oír su voz para lograr ejercer sus derechos y prerrogativas.

En una labor conjunta con Gram Vikas Sewa Sansthan (GVSS) y Tata Trusts, el programa actualmente está beneficiando a 900 mujeres analfabetas de zonas rurales en la región septentrional de la India. Ellas son miembros de una cooperativa lechera donde la totalidad de la información y de las herramientas han sido digitalizadas, pero no podían acceder a esa información ni supervisar sus ventas y recaudaciones. Gracias a la AppDiL, ahora no solo pueden realizar una comprobación cruzada y un seguimiento de sus ventas y recaudaciones, sino que además están en condiciones de derribar los prejuicios sobre lo que las mujeres son capaces de hacer y lograr.

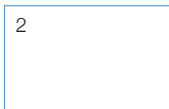
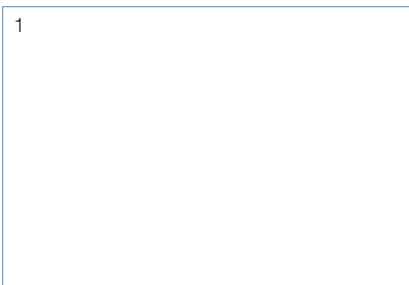
La AppDiL está siendo implementada sobre el terreno por 30 instructoras. Ellas trabajan diariamente con las mujeres durante cuatro a cinco horas, movilizándolo y administrando los centros de alfabetización en sus aldeas. Estas instructoras provienen del mismo ambiente socioeconómico y cultural que las alumnas, y cuentan con algún historial de educación formal. Es así como las propias instructoras deben seguir rigurosos programas de formación y desarrollo de aptitudes —incluida la capacitación en tecnologías digitales— si desean transformarse en educadoras de adultos para mujeres de zonas rurales.

En su reportaje fotográfico, la cineasta y fotógrafa Bhamati Sivapalan nos invita a observar de cerca uno de estos cursos de formación de docentes que fue impartido en mayo de 2019.



1/ “Cheel japata khel” es un juego interactivo para aprender el alfabeto. Las alumnas se desplazan alrededor de un círculo donde varias letras están dispuestas en el suelo. La alumna debe escoger la letra correcta que se está enseñando en ese momento. En esta fotografía, Rita, una de las profesoras (que está interpretando el papel de alumna) muestra con entusiasmo la letra correcta

2/ Tarjetas con letras individuales del alfabeto hindi están cuidadosamente apiladas en la sala de capacitación para ser empleadas durante la clase. Se les pide a las profesoras que elaboren esas tarjetas, que son baratas y fáciles de usar, para enseñarles las letras y los números a las alumnas



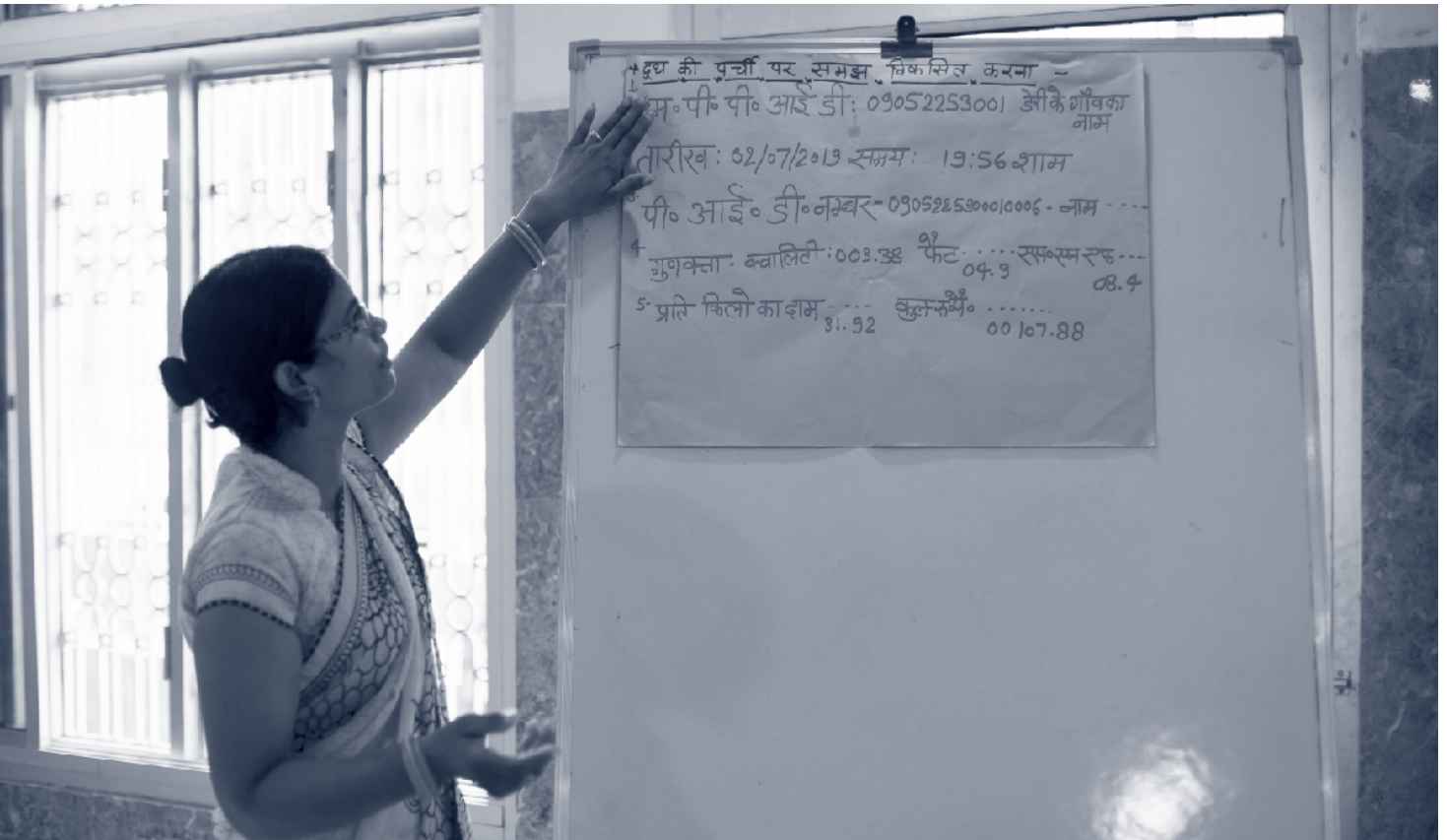




3/ La capacitadora Anita ha pasado ahora a impartir la lección sobre nociones de cálculo. Aquí le pide a Anu que dicte una clase simulada para enseñarles a las alumnas los números 1 a 9 de manera interactiva. Se insta a las profesoras a utilizar actividades creativas en los centros para así lograr que las alumnas participen más activamente

4/ El aprendizaje entre compañeras es un importante componente de la capacitación. Aquí, una de las profesoras está tomando notas sobre un ejercicio con fósforos, mientras que otra decide registrarlo en un vídeo

5/ Todas las alumnas de este proyecto forman parte de una cooperativa lechera. Neelam, una de las profesoras, muestra el tipo de pósters que las docentes pueden elaborar en su centro de alfabetización para explicar el contenido del comprobante que las participantes reciben después de haber depositado la leche en el punto de acopio



4

3

5



6/ Las próximas clases son sobre alfabetización digital. Durante las actividades previas de capacitación, a muchas profesoras les costó impartir la clase sobre el termómetro digital. Aquí, Chamla, una de las docentes, ha preparado un cuadro en el que se compara un termómetro de mercurio con uno digital, y está dictando una clase simulada sobre el tema

7/ Durante una visita de inmersión, las profesoras se agrupan en torno a Kalyani, la otra capacitadora de Nirantar, para aprender a usar una tarjeta de cajero automático. Posteriormente se dirigirán a un cajero automático por primera vez en su vida

8/ Una aparentemente serena —aunque nerviosa— Shalini utiliza un cajero automático por primera vez, mientras que sus compañeras observan y esperan su turno





6

7

8



9/ Durante la clase sobre el uso del teléfono móvil, Nee-lam practica sus recién adquiridas habilidades filmando vídeos con su teléfono inteligente. Ella está documentando las sesiones durante la capacitación de profesoras

10/ Vijaylakshmi fotografía los apuntes del cuaderno de Shalini. Ella señala que con este método le resulta más fácil recordar lo tratado durante la clase y se ahorra mucho tiempo

11/ Una de las profesoras revisa un calendario en su teléfono durante una clase sobre cómo abrir un calendario en teléfonos básicos. Es importante que las profesoras practiquen estas tareas antes de pasar a enseñarlas en los centros de alfabetización



9

10

11



01.



02

Sección 3

En el laboratorio

Es hora de ponerse la bata blanca y entrar en el laboratorio. Es aquí donde se ponen a prueba y se desarrollan los nuevos paradigmas de la formación de docentes. Si desea estar a la altura de los tiempos, la educación de adultos debe desarrollarse en sintonía con el mundo; y, de alguna manera, hay que transmitirles continuamente este espíritu a los profesores. Las nuevas ideas no valen gran cosa si permanecen en el laboratorio.

GRETA: un modelo de competencias para profesores y capacitadores



De izquierda a derecha:

Stefanie Lencer
Instituto Alemán para
la Educación de Adultos
Alemania

Anne Strauch
Instituto Alemán para
la Educación de Adultos
Alemania

Resumen – *Los coordinadores de cursos, los catedráticos, los docentes y los capacitadores conforman la piedra angular sobre la cual se erige una educación exitosa. Sin embargo, precisamente las cualidades que se requieren para “ser capaz de enseñar” aún no han sido definidas en ninguna norma de aplicación general. El proyecto GRETA ha elaborado un modelo uniforme de competencias para profesores y capacitadores, el cual puede aplicarse a una diversidad de proveedores de educación de adultos y de formación complementaria al indicar las competencias que se requieren para enseñar. Este modelo supone un enorme avance hacia la profesionalización en la educación de adultos. Al elaborarse el modelo se hizo hincapié en el constante intercambio de observaciones y opiniones entre los investigadores y los profesionales del sector educativo.*

No es difícil elaborar una lista de las características que definen a un buen profesor, pero ¿cómo lograr que sea comprensible? ¿Cómo lograr que llegue a ser ampliamente aceptada? Ese es precisamente el objetivo que persigue el proyecto GRETA.¹

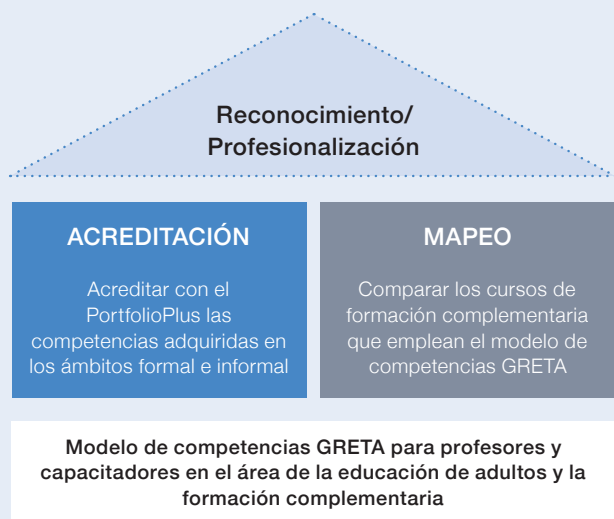
El proyecto es coordinado por el Instituto Alemán para la Educación de Adultos - Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (DIE), y financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF por su sigla en alemán). En la actualidad el proyecto se encuentra en la segunda fase de financiación (que va desde diciembre de 2018 hasta noviembre de 2021). Durante este período se aplicarán de manera experimental y se evaluarán las herramientas elaboradas en las distintas variantes de la aplicación que se han puesto en práctica.

El especial valor añadido que aporta GRETA radica en la cooperación entre diversos proveedores de educación de adultos —un hecho sin precedentes en el área de la educación permanente y de adultos—, en virtud de la cual los intereses individuales pasan a ocupar un segundo plano y se privilegia el desarrollo profesional en todo el sector.

La ciencia detrás del modelo

Las estructuras para acreditar las competencias de profesores y capacitadores en materia de educación de adultos fueron desarrolladas sobre una base científica, y las condiciones para promover el perfeccionamiento profesional fue-

Figura 1: Vías de profesionalización al interior del proyecto GRETA



Fuente: Lencer, Strauch (2016).

ron generadas a través de dos vías. Por un lado, es necesario capacitar a los capacitadores para documentar —y lograr que se les acrediten— las competencias que han adquirido previamente en los ámbitos no formal e informal. Por otro lado, es preciso ofrecer una formación complementaria en relación con el modelo de competencias (mapeo) y, por tanto, los profesores y capacitadores deben ser informados de manera focalizada sobre posibilidades adicionales para su profesionalización. Ambos enfoques se basan en un modelo uniforme de competencias que abarca a los diversos proveedores de formación para profesores y capacitadores en el área de la educación permanente y de adultos.

¿Para qué sirve el modelo?

El modelo de competencias GRETA mapea las competencias de educación de adultos que resultan pertinentes para la enseñanza. En la elaboración del modelo se contó con el generoso apoyo de 8 instituciones de financiación alemanas y asociaciones profesionales dedicadas a la educación de adultos y la formación complementaria en ese país.¹ El modelo se subdivide en aspectos de competencias, ámbitos de competencias y facetas de competencias (véase la figura 3).

El modelo proporciona una visión general de los conocimientos y habilidades que debe poseer un profesor, al igual que de las actitudes, convicciones y aptitudes (de autorreflexión) que constituyen una enseñanza profesional. Puede ayudarnos a evaluar nuestras propias competencias y proporcionarnos una orientación para desarrollar las competencias individuales.

El modelo se concentra por igual en todos los grupos de profesores y capacitadores en el ámbito de la educación permanente, sin importar sus condiciones de empleo (funcionarios a tiempo completo o a tiempo parcial, empleados

asalariados, trabajadores independientes o autónomos, voluntarios), ni el contexto institucional en el que trabajen los profesores y los capacitadores (desde la educación permanente reconocida públicamente, la educación sin ánimo de lucro o la educación comercial hasta la educación permanente que se imparte en la empresa), ni su área de especialidad o el campo en el que trabajan.

Lo que tienen en común todos los profesores y capacitadores en el área de la educación permanente y de adultos es que apoyan el aprendizaje de adultos planificando, implementando y evaluando programas educativos. Y es exactamente en este aspecto donde el modelo de competencias GRETA sistematiza los conocimientos y aptitudes pertinentes en las áreas y facetas de competencias a las que se hace referencia.

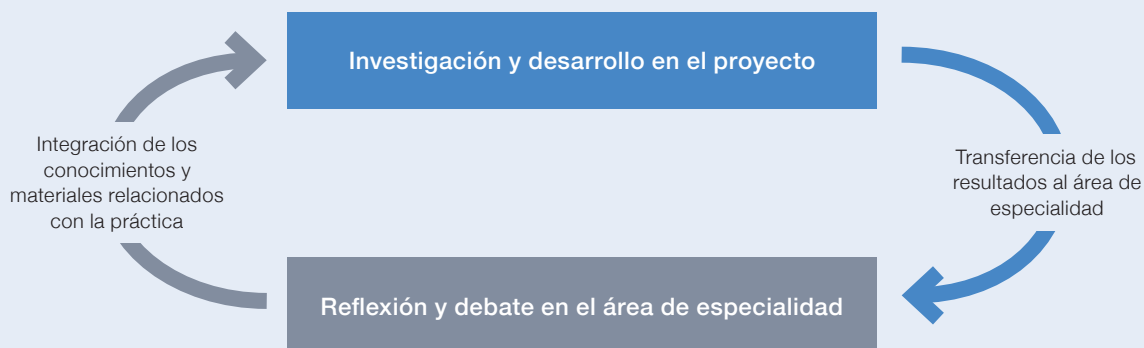
Aplicaciones potenciales

En el modelo se consideran las competencias de profesores y capacitadores para impartir educación de adultos y no, por ejemplo, las aptitudes técnicas de los profesores (profesores de informática, idiomas, deportes, etc.). En ningún caso se pasan por alto las competencias didácticas y aquellas relacionadas con la materia; ellas aparecen en el modelo como áreas “que deben ser definidas específicamente en función de la materia”. El modelo puede servir de referencia para una serie de objetivos: ofrece la oportunidad de obtener una visión general de las competencias que resultan aplicables a nuestra propia enseñanza, en las cuales aún puede haber algunas lagunas. Desde la perspectiva de las instituciones de formación complementaria, el modelo puede resultar de utilidad para evaluar y perfeccionar las aptitudes del cuerpo docente. En aquellas áreas donde se detecta un déficit de competencias, el problema puede abordarse de manera sistemática mediante una capacitación adecuada. Además, el modelo puede servir como referencia al indicar las competencias que debe poseer el personal docente para enseñar en una institución específica de formación complementaria, o para trabajar en una determinada área (por ejemplo, educación familiar, formación profesional, etc.). El modelo de competencias también puede utilizarse para respaldar la contratación de personal y como criterio de referencia para las entrevistas asociadas a la selección y el perfeccionamiento del personal.

Desarrollo del modelo GRETA

La dificultad que se presentó al desarrollar el modelo fue la de identificar cuáles eran las competencias de profesores y capacitadores que había que considerar, y cuáles deberían ser práctica y científicamente vinculables. Por añadidura, esta operación debía realizarse en el heterogéneo contexto de la educación de adultos y la formación complementaria. Se analizaron los principios teóricos para el desarrollo del modelo; se integraron los modelos de competencias existentes; se recogieron y evaluaron las opiniones de profesionales y especialistas del área; y se estableció un proceso de retro-

Figura 2: Retroalimentación circular entre los resultados de la investigación y los profesionales del área



Fuente: Lencer, Strauch (2016).

alimentación permanente entre la investigación y la práctica. Las conclusiones fueron utilizadas para fines analíticos. Para estos efectos se escogió un enfoque metódico, con una variedad de fases de investigación secuenciales y circulares. Las perspectivas del personal directivo y de planificación, de los profesores y capacitadores de todas las áreas de la educación permanente y de adultos, al igual que de los socios del proyecto que desarrolló el GRETA I, fueron incorporadas y tomadas en cuenta de manera sistemática en el análisis.

El modelo de competencias se basa en una concepción holística de las competencias, según la cual éstas son "las capacidades y aptitudes cognitivas que las personas poseen o pueden adquirir para resolver ciertos problemas, al igual que la disposición y las capacidades motivacionales, volitivas y sociales correspondientes que permiten aplicar las soluciones al problema de manera acertada y responsable en situaciones variables" (Weinert 2001: 27). Con el fin de hacer justicia a la concepción holística de las competencias, el modelo GRETA incluyó y describió no solo los conocimientos y las capacidades y aptitudes cognitivas, sino además aspectos de la disposición motivacional y social (figura 3).

El modelo de competencias se subdivide en varios niveles. En el nivel superior se encuentran los "aspectos de competencias" (anillo exterior). Ajustándose a una concepción uniforme de las competencias, entre los aspectos se encuentran los "conocimientos y aptitudes profesionales", los "conocimientos sobre una materia y sobre un área específica", la "autosupervisión profesional" y los "valores y convicciones profesionales".

En el nivel inmediatamente inferior encontramos los "ámbitos de competencias" (anillo interior), los que a su vez se subdividen en "facetas de competencias" (anillo intermedio). Los conocimientos —por ejemplo, los conocimientos técnicos— aparecen en el modelo como conocimientos teórico-formales, mientras que los conocimientos orientados a una aplicación o aplicados en la práctica figuran como conocimientos y aptitudes (Schrader y Goeze, trabajo próximo a publicarse).

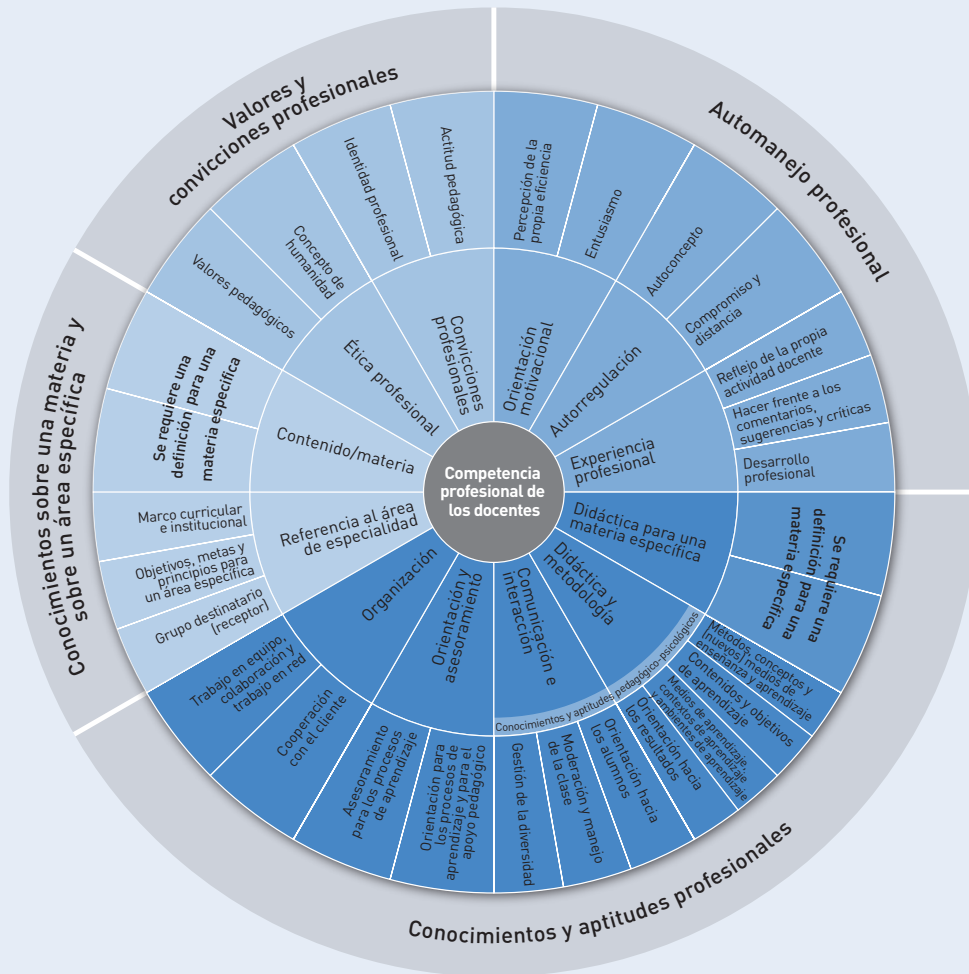
En el modelo, los conocimientos sobre una materia y sobre un área específica se subdividen en ámbitos de com-

petencias de contenido y de referencia al área de especialidad. El contenido temáticamente distinto de una materia, entendido como conocimientos formales propios de una materia específica, no se aplica en la práctica ni se define con mayor detalle en la educación de adultos y en la formación complementaria debido a la enorme amplitud temática de este campo. Esta área debería ser definida con un criterio técnico. El ámbito de competencias correspondiente al área de especialidad incluye todos los conocimientos relativos a las condiciones marco curriculares e institucionales, a los objetivos y principios propios de un área específica, y a los grupos destinatarios (para un área específica).

Un componente esencial de las competencias profesionales está conformado por los conocimientos y las aptitudes profesionales mencionados en el modelo. Pasando al nivel inferior, los conocimientos y las aptitudes profesionales incluyen ámbitos de competencias tales como "didáctica y metodología", "comunicación e interacción", "orientación y asesoramiento" y "organización". La didáctica y la metodología, al igual que la comunicación y la interacción, constituyen en conjunto los conocimientos pedagógico-psicológicos. La didáctica y la metodología engloban todos los conocimientos y aptitudes relativos a la planificación y la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El ámbito de competencias "comunicación e interacción" incluye los conocimientos y las aptitudes relacionados con el liderazgo de los grupos y el manejo de situaciones de enseñanza y aprendizaje. Otro ámbito de competencias asociado a los conocimientos y aptitudes profesionales es "la orientación y el asesoramiento". Se divide en conocimientos y aptitudes relacionados con la orientación y el apoyo ofrecidos durante el proceso de aprendizaje, y en conocimientos y aptitudes concretos relativos al asesoramiento para los procesos de aprendizaje, en el sentido de una orientación asociada a la situación de aprendizaje. El cuarto ámbito de competencias en este aspecto es el de la organización. En él se incluye el trabajo en equipo y en red, al igual que la cooperación con los alumnos.

El ámbito de competencias "valores y convicciones profesionales" se subdivide en "ética profesional" y "convicciones profesionales". La "ética profesional" incluye nociones

Figura 3: Modelo de competencias para profesores y capacitadores en las áreas de educación de adultos y formación complementaria



Fuente: Lencer, Strauch (2016).

morales sobre conceptos de relevancia pedagógica, como humanidad y valores. Estas facetas, que se ajustan a una concepción holística de las competencias, constituyen importantes componentes de las competencias que influyen poderosamente en la enseñanza profesional moralmente aceptable. Las convicciones de los profesores y los capacitadores, tales como sus propias actitudes pedagógicas y su identificación con la profesión, se agrupan en la categoría "convicciones profesionales".

El cuarto aspecto relativo a las competencias es el "automanejo profesional". En él se incluyen los siguientes ámbitos de competencias: "orientación motivacional", "autorregulación" y "experiencia profesional". La orientación motivacional comprende elementos asociados a la motivación para realizar un trabajo específico y al entusiasmo profesional por una materia y por la enseñanza, al igual que a la percepción de la propia eficiencia. Como un importante ámbito de competencias adicional, la "autorregulación" se refiere a la conciencia de nuestro papel como profesores y capacitadores, y a nuestro compromiso con los alumnos, teniendo en cuenta nuestros propios recursos y límites profesionales. El ámbito de compe-

tencias "experiencia profesional" comprende una reflexión sobre nuestra propia enseñanza, sobre la manera adecuada de enfrentar los comentarios, observaciones y críticas, y sobre el desarrollo profesional permanente.

Emplear las herramientas del modelo GRETA

Las herramientas que ofrece GRETA pueden utilizarse de diversas maneras. Algunos de los productos e instrumentos pueden emplearse libremente, mientras que la aplicación de otros está supeditada a una autorización de la oficina central de coordinación de GRETA.

El modelo de competencias de GRETA constituye la base de otras herramientas de GRETA que se emplean en la acreditación de las competencias de profesores y capacitadores en el área de la de educación permanente y de adultos. Entre ellas se incluyen:

- Una hoja de reflexión para referirse a las propias competencias pedagógicas.
- El PortfolioPlus de GRETA para documentar las propias competencias pedagógicas.

- Un manual para especialistas que sirve de referencia a los expertos acreditados que evalúan las competencias documentadas en el PortfolioPlus.
- El balance de competencias de GRETA como prueba de que se cuenta con competencias documentadas y acreditadas.
- Un manual de mapeo para clasificar las ofertas de formación complementaria de conformidad con el modelo de competencias.
- El perfil de mapeo de GRETA para identificar los ámbitos y las facetas de competencias identificados en el proceso de mapeo.

¿Qué es capaz de hacer GRETA?

Las herramientas de GRETA pueden emplearse en una diversidad de contextos y en distintas manifestaciones. A modo de ejemplos pueden señalarse la consideración de aspectos específicos del modelo de competencias, como las entrevistas para la selección de personal, o el uso de herramientas para la acreditación de competencias adquiridas de manera no formal e informal. Algunos de los posibles objetivos son:

- La planificación de la carrera individual y el desarrollo de competencias de profesores y capacitadores.
- Presentación externa, autopromoción y adquisición de clientes.
- Contratación de personal en instituciones.
- Evaluación y perfeccionamiento de las competencias de profesores y capacitadores en los propios establecimientos; formación de personal estratégico y desarrollo organizativo.
- Descripción de la calidad del personal en el actual desempeño de funciones de gestión de calidad.
- Descripción de los requisitos de competencias en áreas específicas (posiblemente como un compromiso voluntario de parte de subáreas específicas de formación complementaria o de ámbitos especializados).
- Entrevistas relacionadas con el perfeccionamiento del personal; adiestramiento.
- Perfeccionamiento de ofertas de educación permanente orientadas a las competencias.
- Presentación externa de cursos de formación complementaria para la capacitación de capacitadores.
- Búsqueda focalizada de oportunidades apropiadas de formación complementaria para profesores y capacitadores.

Las herramientas elaboradas en el modelo GRETA deben ser sometidas a prueba y aplicadas de manera experimental hasta noviembre de 2021. Las instituciones interesadas recibirán asesoramiento durante el período en que se desarrolle el proyecto y recibirán apoyo e información sobre cómo utilizar las herramientas de GRETA. Para obtener más información, visite el sitio www.die-bonn.de/greta.

Notas

1 / La sigla en alemán corresponde a "Grundlagen zur Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen-/Weiterbildung" (Fundamentos para la elaboración de un procedimiento de acreditación de las competencias de profesores y capacitadores en el ámbito de la educación de adultos y la formación complementaria, válido para diversos proveedores de educación de adultos).

2 / Las siguientes entidades colaboraron en el proceso de elaboración del modelo: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (AdB), Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben DGB/VHS e.V. (AuL), Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. (BBB), Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE), Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), Dachverband der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWO), Verband deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP).

Referencias

Lencer, S.; Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://bit.ly/2Hu7wJR>

Lencer, S.; Strauch, A. (pendiente de publicación): Herausforderungen und Vorgehen bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Schrader, J.; Goeze, A. (pendiente de publicación): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

i

Sobre las autoras

Stefanie Lencer es investigadora asistente en el programa "Enseñanza, aprendizaje y asesoramiento" en el Instituto Alemán para la Educación de Adultos - Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (DIE).

Contacto
lencer@die-bonn.de

Anne Strauch es investigadora asistente en el programa "Enseñanza, aprendizaje y asesoramiento" en el Instituto Alemán para la Educación de Adultos - Centro Leibniz para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (DIE).

Contacto
strauch@die-bonn.de

Enseñar es aprender

“Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones para su producción o construcción” (Paulo Freire – Pedagogía de la Autonomía).

Esta frase resume la visión democrática, crítica, creadora y desafiadora de Paulo Freire sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, totalmente contraria a la noción “bancaria”, vertical y autoritaria de transmisión unidireccional de informaciones por parte del profesor o profesora, para ser repetidas o memorizadas por los estudiantes.

El proceso educativo es principalmente un proceso de construcción de aprendizajes y de capacidades de aprender. La producción de conocimientos es un proceso activo en el que accedemos a nuevas informaciones, las vinculamos con las informaciones que ya tenemos, y desarrollamos procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre el conocimiento existente y las nuevas informaciones. De este modo producimos, de forma siempre activa y nunca pasiva, los nuevos conocimientos.

Por eso es que desde la educación popular concebimos el aprendizaje como una tarea creadora. Los conocimientos se construyen y reconstruyen, pero eso no es todo. Nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de imaginar, de proyectar, de hacer, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones (y también las disposiciones) para que podamos aprender críticamente. Dice Freire: “Esas condiciones implican o exigen la presencia de *educa-*

dores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (...) los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.”¹

Eso implica que, para pretender enseñar, los educadores o educadoras debemos tener siempre la actitud y la disposición de aprender. Aprender de las situaciones, las dudas, las inquietudes que nos plantea cada momento del proceso. Aprender de los comportamientos, expectativas, preguntas, palabras y silencios de cada alumno o alumna con quien trabajamos. Aprender de los resultados –positivos o negativos– que van surgiendo de nuestras iniciativas pedagógicas o didácticas. Aprender de los nuevos contenidos y metodologías que vamos explorando, exigidos por el hecho educativo que tenemos la responsabilidad de orientar productivamente.

El principal desafío para formarnos como educadores o educadoras, es el desafío cotidiano de sistematizar y aprender de nuestra práctica educativa, para poder generar mejores aprendizajes. Este desafío nunca termina, se renueva cada día. Y mientras tengamos esa disposición –humilde y firme– tendremos la posibilidad de generar las condiciones y disposiciones que hagan posible la construcción de conocimientos y capacidades críticas y creadoras para generar aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Nota

1 / Freire, P. (1997): Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI. P. 47 (cursivas nuestras)



Oscar Jara (Costa Rica) es Director del CEP Alforja y presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

Contacto

oscar.jara_presidencia@ceaal.org

De qué manera la práctica reflexiva puede ayudar a formar mejores profesores en Marruecos



Said Ouboumerrad
Universidad Mohamed V
Marruecos

Resumen – *Los programas de formación docente de Marruecos son frecuentemente objeto de críticas por reciclar antiguas prácticas de enseñanza e intentar aplicarlas. En lugar de abrumadores conocimientos teóricos y una práctica intensiva no estructurada, lo que tal vez necesitan realmente los profesores en formación son comentarios y sugerencias sobre cómo perfeccionar sus métodos de enseñanza y mejorar como profesionales. Puesto que este tipo de observaciones suele originarse en la experiencia (y en el contexto) personal, constituye la manera más adecuada de reflexionar sobre la metodología personal y desarrollar una filosofía propia sobre la enseñanza. En este artículo se analiza el papel que cumple la práctica reflexiva como método para obtener esos comentarios y sugerencias, al igual que las posibles estrategias para fomentar el desarrollo profesional y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.*

La educación es un factor decisivo para el crecimiento y el progreso de las naciones de todo el mundo. A lo largo de la historia, las civilizaciones han padecido hambrunas, guerras catastróficas y plagas mortíferas; han florecido, se han derrumbado y luego han renacido de las cenizas. La humanidad no habría logrado sobrevivir a todas estas calamidades de no haber sido por la educación, que engloba los métodos para inculcar y transferir conocimientos sobre estrategias militares, geografía, idiomas, medicina y muchas otras materias. Esos conocimientos les han servido a muchas naciones para recuperar su condición de países estables y con un desarrollo sostenido en el mundo moderno, y para seguir aportando los conocimientos que enseña la historia, por trágica que esta haya sido. Se podría afirmar que la educación de calidad constituye el elemento central de cualquier plan que un país emprenda para fomentar el progreso, y a este respecto Marruecos no es una excepción. Para que un sistema educativo obtenga excelentes resultados, es necesario que los profesores alcancen un óptimo nivel de desempeño. ¿Y cómo se puede lograr ese objetivo? ¿Cuáles son las características de un buen profesor? ¿De qué manera pueden la práctica reflexiva y el aprendizaje a lo largo de toda la vida ayudar a mejorar el desempeño de los profesores? ¿Y cómo se puede alcanzar la “eficiencia docente” en un país en desarrollo como Marruecos?



Un grupo de profesores participa en una manifestación para exigir mejores condiciones laborales y una mejor formación docente, Rabat, enero de 2016

“Un argumento con el cual tal vez muy pocos discrepan es que la enseñanza tiene que ver, ante todo, con la pasión”.

¿Cuáles son las características de un buen profesor desde una óptica teórica?

Los recientes intentos por responder a esta pregunta han permitido generar un conjunto muy variado de características y aptitudes que los profesores deben poseer para ser “eficientes” (véase Walker 2008; Christenbury 2010; Miller 2012). Para fines críticos, no obstante, puede afirmarse con seguridad que en la mayoría de estos fructíferos esfuerzos se podría caer en la tentación de plantear una perogrullada. Es cierto que los conocimientos académicos, el manejo de la clase, la verificación de conceptos y las aptitudes de comunicación son herramientas fundamentales para el debate, pero al mismo tiempo podríamos sostener con toda razón que a nadie que carezca de estas aptitudes se le debería permitir enseñar de buenas a primeras. Es más, el dominio de las aptitudes pedagógicas por parte de un profesor puede observarse, e incluso medirse, a simple vista. Por otra parte, resulta un tanto difícil evaluar las cualidades esenciales —como la pasión— que pueden transformar a alguien en un docente ejemplar con un futuro promisorio.

Un argumento con el cual tal vez muy pocos discrepan es que la enseñanza tiene que ver, ante todo, con la pasión. Tal como si deseáramos producir un impacto, la pasión nos transmite una enorme dosis de energía y aumenta considerablemente nuestra motivación para desempeñarnos eficientemente en el contexto de la sala de clases. Antes que como un mero oficio, la enseñanza siempre ha sido concebida como un quehacer que va más allá de una noble misión, y como una herramienta para prolongar nuestro legado. La pasión es una cualidad delicada e infalsificable y algo contagiosa. Un profesor apasionado suele convertirse en un referente muy inspirador para sus alumnos y sus colegas, merced al enorme esfuerzo que despliega en sus clases y a su férrea ética de trabajo. Con ello no se pretende restarles valor a las aptitudes pedagógicas, cuya importancia es indiscutible. Así y todo, a diferencia de un “verdadero” docente, un profesor que carece de pasión no logrará ser más que un “agente transmisor de conocimientos”, un mercenario que cumple una tarea,

Ahora bien, suponiendo que alguien tiene una pasión por la enseñanza y por la asignatura que imparte, y además posee conocimientos suficientes sobre la materia, ¿acaso esas cualidades no lo convierten en un “buen” profesor? La respuesta es no. En su sentido moderno, el término “profesor” alude a una realidad mucho más compleja. Las funciones docentes se han tornado más heterogéneas que nunca, por lo que las responsabilidades de los profesores en la clase han aumentado de manera proporcional. Los conoci-

mientos especializados sobre la materia ya no constituyen el único criterio para determinar si una enseñanza es eficaz, pues la capacidad para impartir una clase que abarque todos los contenidos, y para reflexionar sobre ellos, ha adquirido similar importancia. Tal vez resulte acertado afirmar que mientras mayor sea nuestra experiencia docente mejor vamos a enseñar. Sin embargo, es probable que ello no siempre ocurra y que los resultados acaben siendo altamente idiosincráticos. Los profesores más aventajados y eficientes son los que actúan como profesionales reflexivos y como aprendices a lo largo de toda la vida. Analicemos con mayor detalle estas dos cualidades, las relaciones entre ambas y el lugar que ocupan en los programas de formación docente de Marruecos.

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental para que los docentes realicen su labor con eficiencia, y la práctica reflexiva es una de las formas de continuar aprendiendo”.

Práctica reflexiva y aprendizaje a lo largo de toda la vida: ¿una vía para mejorar la calidad de la docencia?

Los programas de formación docente que se imparten en Marruecos por lo general procuran entregarles a los futuros profesores una proporción equilibrada de teoría y práctica. Esta fórmula ha sido considerada por décadas como un método ideal si se desea preparar a los docentes en formación para la enseñanza y capacitarlos para liderar sus cursos de manera eficaz. No obstante, hay algunos aspectos de la enseñanza que pueden revestir enorme importancia, pero que suelen ser pasados por alto en el enfoque con que el país aborda la formación docente. En primer lugar, es fundamental que los profesores continúen aprendiendo, incluso después de haber obtenido su título oficial. El aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental para que los docentes realicen su labor con eficiencia, y la práctica reflexiva es una de las formas de continuar aprendiendo.

En líneas generales, el aprendizaje a lo largo de toda la vida consiste en procurar adquirir conocimientos durante toda nuestra existencia (véase Merriam, Caffarella 2007; Aspin, Chapman 2007; Tovkanets 2018). Es una modalidad de aprendizaje que no se limita a una edad o a un tipo de conocimiento determinados. El aprendizaje a lo largo de toda la vida supone un ansia de adquirir en el transcurso de toda nuestra existencia conocimientos que sobrepasen los límites de la escolarización tradicional. En el ámbito de la educación, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es percibido como el estilo de vida de los profesores eficientes. Se trata de una mentalidad que permite ampliar considerablemente las fronteras de nuestro pensamiento, que nos inculca creatividad y nos insta a abordar de manera proactiva todos los aspectos de nuestra vida. Sus ventajas son incalculables, y

por lo general trascienden la noción de conocimiento abstracto para extenderse a formas de conocimiento más aplicables. Me refiero a lo que los franceses llaman *savoir*, *savoir faire* y *savoir être*. En un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, dichos conceptos pueden adoptar los siguientes significados:

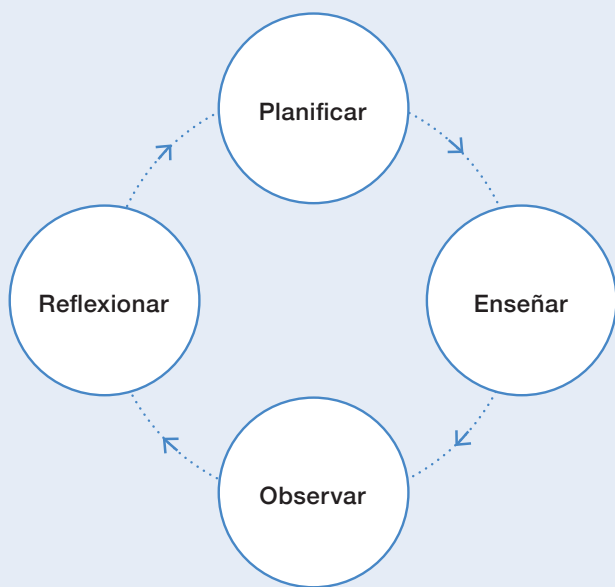
- *Savoir*: aprender para saber o para enriquecer constantemente nuestro conocimiento del mundo.
- *Savoir-faire*: aprender para “hacer”, para adquirir aptitudes prácticas y fortalecer nuestra capacidad para realizar diversas tareas.
- *Savoir être*: aprender para ser y llegar a ser, para sentar las bases del crecimiento personal y adquirir conciencia de nuestras fortalezas y debilidades y de cómo corregir estas últimas.

En la enseñanza resulta prácticamente inevitable que la mayoría de las clases estén formadas por alumnos con una diversidad de habilidades, aptitudes, estilos de aprendizaje y preferencias de aprendizaje. Cada alumno posee una motivación distinta, y su éxito o su fracaso dependerá de la medida en que sus necesidades e intereses sean considerados en la práctica de los profesores. Procurar atender a las necesidades de *todos* los alumnos parece más bien un objetivo descabellado que un propósito alcanzable, pero se trata de un desafío que puede ser asumido por profesores que se reconocen como aprendices a lo largo de toda la vida y como profesionales reflexivos.

Es muy posible que la conceptualización de la práctica reflexiva tal como la conocemos hoy en día derive de la reflexión en la acción de Schön (1983). Este enfoque fue posteriormente adoptado de manera generalizada en el ámbito de la educación, aunque puede aplicarse a la mayoría, si no a la totalidad, de las prácticas profesionales. Según Schön (1983), la práctica reflexiva suele sugerir la idea de que la improvisación puede ser el método óptimo para afrontar las situaciones complejas que se nos presentan en nuestro ámbito laboral. Como respuesta a la pregunta sobre “¿cuáles son las características de un buen educador?”, tanto los investigadores como los profesionales del área subrayan que la capacidad para reflexionar sobre el contenido enseñado, los objetivos y la metodología de enseñanza es característica de una enseñanza eficiente (véase Habib 2017). Dicho de otro modo, la práctica reflexiva requiere pensar de manera crítica acerca de cualquier decisión adoptada por el profesor (por ejemplo: qué clases impartir, cómo impartirlas más eficientemente y a qué categoría de alumnos, o cuáles son los resultados esperados que deberían concordar con el trasfondo ético y contextual de los alumnos). Por elemental que parezca, es la idea de “plantearse preguntas” lo que transforma a cualquier docente en un mejor profesional.

En la figura 1 se ilustra el ciclo de la práctica reflexiva — inspirado por Schön (1983)— que consta de cuatro pasos aplicables antes, durante y después de la enseñanza. El primer paso para llegar a dominar la práctica reflexiva consiste

Figura 1: el ciclo de la práctica reflexiva



en planificar. Se supone que esta es una etapa en la que el profesor determina el esquema general de la clase y los contenidos que serán enseñados dentro del contexto. La mayor parte del tiempo la organización (o la falta de organización) de la clase constituye un factor que determina el grado de eficacia con que se desarrollará el proceso de enseñanza. En este caso, los profesores dependen de su habilidad para planificar clases y de los perfiles de aprendizaje de sus alumnos, y se valen de su sentido de anticipación para detectar potenciales dificultades. Una vez planificada la clase, llega el momento de pasar a la segunda etapa de la práctica reflexiva —enseñar— que es cuando el profesor imparte la clase de acuerdo con la planificación previa. Es fundamental que el profesor se ciña fielmente a lo indicado en la planificación, de tal manera que esté en condiciones de verificar sus hipótesis preconcebidas y los problemas previstos.

A medida que aplica lo planificado en la primera etapa, el profesor debe supervisar atentamente el progreso de su clase. Ello nos conduce directamente a la tercera etapa del ciclo: observar. Se trata de un proceso que puede llevarse a cabo durante la clase y después de ella. Es importante que al impartir la clase los profesores se den cuenta de cuáles son las estrategias que funcionan, y en qué contextos, y cuáles son las reacciones de los alumnos. Entre los diversos métodos que pueden emplearse para observar nuestras actividades de enseñanza después de la clase se incluyen: grabaciones de audio y video, observaciones y re-

acciones de los alumnos, o la redacción de un ensayo, similar a un informe, sobre cómo se desarrolló la clase. Ello permite que el profesor descubra cuáles son sus puntos fuertes y advierta qué podría haberse hecho mejor. La etapa de observación es fundamental; si se la sincroniza adecuadamente con el procedimiento de enseñanza puede aportar opiniones y sugerencias muy enriquecedoras sobre la eficacia del contenido y la metodología. Cuando ya se ha planificado, impartido y observado la clase, es hora de reflexionar sobre ella. Esta etapa es más que nada evaluativa, y en ella los profesores deben volver a analizar objetivamente la clase sobre la base de lo que se ha observado, y plantearse preguntas sobre su metodología. En esta etapa el profesor puede trabajar para corregir sus puntos débiles y tratar de buscar una explicación para las deficiencias observadas en su repertorio pedagógico. Posteriormente, el cuarto paso consiste en reflexionar sobre las reacciones y los comentarios generados, y aprovecharlos para planificar la próxima clase, con lo cual el profesor adquiere una valiosa experiencia.

Para finalizar, existe un amplio consenso en cuanto a la importancia de la práctica reflexiva para la enseñanza (Lane y otros 2014; Skinner 2010; Schön 1983). Se trata de un método óptimo para combinar nuestros conocimientos con nuestra experiencia, cuya aplicación puede mejorar la práctica más allá de las actuales teorías. En consecuencia, los programas de formación docente de Marruecos no solo deben ofrecerles a los profesores suficientes oportunidades para reflexionar sobre su actividad, sino además señalarles cuáles son los temas sobre los que deben reflexionar, cuándo hacerlo y por qué, amén de facilitarles las herramientas y estrategias apropiadas para hacerlo. De todo lo anterior se infiere que los formadores de docentes también deben ser altamente cualificados en el área de la práctica reflexiva.

¿Formar profesores o ayudarlos a enseñar?

Es probable que durante los últimos años la misión de los centros de formación docente de Marruecos se haya concentrado en capacitar a los futuros profesores para cumplir funciones de enseñanza que se ajusten a los marcos teóricos modernos. Sin embargo, para que ese propósito tan ambicioso pueda hacerse realidad es menester que las clases prácticas estén en perfecta sintonía con el *savoir faire* de los docentes en formación, al igual que con sus conocimientos teóricos. Normalmente, los formadores de docentes familiarizan a los futuros maestros con las numerosas complejidades propias de una pedagogía eficaz. Entonces, ¿por qué año tras año Marruecos ocupa un puesto cada vez más bajo en la clasificación mundial de sistemas de educación? Debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿basta con la formación docente para mejorar la calidad del sistema escolar de una nación?

A lo largo de su formación, los profesores novatos acaban haciéndose una idea de las características que debe poseer un “buen” profesor. Se trata de una noción que las más

de las veces se considera apabullante, exhaustiva y bastante idealista, por decir lo menos. Tal vez sea más importante inculcar la práctica reflexiva, aunque ello resulta imposible si no se dispone de docentes expertos que también sean profesionales reflexivos. Independientemente del aceptable repertorio de aptitudes que se les acaba inculcando, muchas de las cuales son inaplicables debido a complicaciones contextuales, cuando ya están cualificados para enseñar, los docentes suelen toparse con numerosos obstáculos en el lugar de trabajo. Esas dificultades pueden ser tan insignificantes como cursos demasiado numerosos, o tan graves como la disminución de la autoridad de los profesores en las escuelas públicas. Este último fenómeno se ve lamentablemente reflejado en el aumento progresivo de los casos de violencia contra docentes observado en fechas recientes.

La necesidad de adoptar medidas

Puede que el solo hecho de formar profesores no sea suficiente para mejorar la calidad del sistema educativo marroquí. Es cierto que los centros de formación ofrecen programas relativamente actualizados en el aspecto teórico, y que se han realizado denodados esfuerzos por aplicar metodologías modernas. Con todo, nos parece sumamente lamentable que los materiales didácticos que se facilitan para aplicar enfoques tan avanzados sean, en alguna medida, primitivos. Enseñar ciencias sin contar con suficientes laboratorios, o tecnología de la información sin disponer de computadores, parece, hasta cierto punto, poco realista. La mayoría de las salas de clases no están equipadas con proyectores de datos o con algún tipo de medio tecnológico, mientras que en otras aún se ocupan las pizarras tradicionales. Y lo más complicado de todo es que las clases por lo general están abarrotadas, con un promedio superior a 45 alumnos, y ni hablar del estado en que se encuentran las bibliotecas, cuando las hay.

Durante los últimos meses, Marruecos ha sido testigo de una cantidad sin precedentes de huelgas de profesores. Maestros de todo el país han salido a protestar contra la manera en que el Gobierno ha abordado la reforma educativa. La cantidad de clases prácticas ha disminuido considerablemente, el subsidio que reciben los profesores en formación se ha reducido a la mitad, y además el Ministerio de Educación ha adoptado una serie de medidas, la mayoría de las cuales no favorecen los intereses de la comunidad docente. Los maestros han debido padecer la brutalidad policial y han sido tratados con una violencia indebida. Desgraciadamente, el sector público está sufriendo déficits financieros a largo plazo. Se trata de un problema que al parecer afecta solo a los profesores, en particular a sus sueldos. Es así como se podría afirmar que los ingresos de los maestros marroquíes se encuentran entre los más bajos del mundo, con un sueldo anual inicial de alrededor de 60.000 dirhams, equivalentes a unos 5.500 euros. Así y todo, si consideramos el PIB del país, aún es posible sobrevivir con una suma tan exigua. Otro hecho lamentable es que muchos profesores denuncian, asimismo, que a sus sueldos se

les han aplicado constantemente deducciones injustificadas. Como si no bastara con lo anterior, se afirma que incluso el fondo de pensiones marroquí no estaría en condiciones de pagarles las correspondientes prestaciones a los profesores cuando jubilan. Para colmo, los profesores que protestan contra esta situación no poseen suficiente representación en el Parlamento, lo cual, en la práctica, les impide dar a conocer sus inquietudes a través de canales legítimos.

“Es probable que a veces el solo hecho de formar profesores no sea suficiente para desarrollar un sistema educativo completo”.

Existe un rasgo que, si bien no ha sido analizado a fondo en este artículo, podría constituir la característica más decisiva de los profesores eficientes. Me refiero a la motivación, un elemento cuya importancia es, sin lugar a dudas, inmensa. Por competente que pueda ser un profesor, es muy poco lo que llegará a lograr si carece de motivación. Se trata de una cualidad que no es necesariamente innata, sino que más bien se origina en nuestra atmósfera laboral y en el marco jurídico que regula la práctica. Es común que un profesor experimente una sensación de desamparo si trabaja en un ambiente despiadado y excesivamente crítico. Cualquier docente cuyo desempeño no sea satisfactorio en esas circunstancias inevitablemente acabará por salir perdiendo en un conflicto de culpabilizaciones mutuas con la escuela o la sociedad civil. Los profesores marroquíes cuentan con una escasa infraestructura que facilite su tarea de enseñanza, y se espera que sorteen milagrosamente los numerosos obstáculos que se les presentan en su ambiente laboral. En líneas generales, durante el último tiempo la situación de la formación docente en Marruecos ha sido caótica. Lo que necesita este país es una reforma adecuada. Es probable que a veces el solo hecho de formar profesores no sea suficiente para desarrollar un sistema educativo completo.

¿Cuáles son los siguientes pasos?

En general, solo estamos comenzando a prestar atención a la formación docente en Marruecos. No hay duda de que es posible incentivar a los profesores para que enseñen, pero ello requeriría introducir importantes mejoras en las condiciones de enseñanza. Los países desarrollados de todo el mundo reconocen que el capital humano es un recurso indispensable, pues constituye el motor del progreso. Así pues, para mejorar el sistema escolar marroquí los centros de formación docente tienen que proporcionarles a los profesores —que constituyen el capital humano de este ámbito— una formación valiosa amén de suficientes oportunidades para su desarrollo profesional, a fin de transformarlos tanto en aprendices a lo largo de toda la vida como en profesionales reflexivos y, sobre todo, motivarlos para dar lo mejor de sí sin importar cuáles sean las circunstancias.

Referencias

Aspin, D. N.; Chapman, J. D. (2007): Lifelong Learning Concepts and Conceptions. En: D. N. Aspin (ed.): Philosophical Perspectives on Lifelong Learning. Dordrecht: Springer.

Christenbury, L. (2010): The flexible teacher. En: Educational Leadership, 68 (4), 46-50.

Habib, H. (2017): A Study of Reflective Practice and its Role for Teachers. En: International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 5 (4), 944-947.

Lane, R.; McMaster, H.; Adnum, J.; Cavanagh, M. (2014): Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. En: Reflective Practice, 15 (4), 481-494.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (2007): Learning in adulthood: A comprehensive guide (3ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, P. (2012): The Characteristics of a Good Teacher. En: English Teaching Forum, 25 (1), 36-38.

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner: how professionals think in action. Nueva York: Basic Books.

Skinner, N. (2010): Developing a curriculum for initial teacher education using a situated learning perspective. En: Teacher Development, 14 (3), 279-293.

Tovkanets, H. (2018): Lifelong Learning in Enhancing Professional Teacher Training in the European Countries. En: Comparative Professional Pedagogy, 8, 23-27.

Walker, R. J. (2008): Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. En: Educational Horizons, 61-68. <https://bit.ly/2xdTUTz>

i

Sobre el autor

Said Ouboumerrad es estudiante de doctorado y profesor de inglés en la Universidad Mohamed V, en Rabat. Anteriormente ejerció la docencia en el American School y en el Centro de Reflexión sobre Educación de Adultos y Empoderamiento Juvenil (Insight Center for Adult Education and Youth Empowerment), en Salé.

Contacto

s.ouboumerrad@gmail.com



Cualidades de un buen educador de adultos: paciencia

El “nuevo profesionalismo” en la educación permanente y de adultos: una perspectiva que comprende varios niveles



De izquierda a derecha:

Lisa Breitschwerdt
Universidad Julius Maximilian de Wurzburg

Reinhard Lechner
Universidad Julius Maximilian de Wurzburg

Regina Egetenmeyer
Universidad Julius Maximilian de Wurzburg
Alemania

Resumen – *El discurso académico respecto de la profesionalización de la educación de adultos se concentra actualmente en el profesionalismo, en el desarrollo profesional de los educadores de adultos y en las aptitudes y competencias que se requieren para trabajar en este ámbito. Los debates teóricos en torno a la sociología de las profesiones, al igual que el enfoque conocido como “nuevo profesionalismo”, apuntan a la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia que también incluya los puntos de vista de la respectiva organización y de la sociedad. En este artículo se describe el proyecto de investigación KOPROF (2019), el cual se basa en la perspectiva teórica del “nuevo profesionalismo”, desde la cual también se analiza la interacción entre los niveles de la sociedad, la organización y las competencias individuales.*

A lo largo de varios años se ha observado una preocupación especial por el profesionalismo y el desarrollo profesional de quienes trabajan en el área de la educación permanente y de adultos (Jütte y otros 2011). Durante mucho tiempo, los investigadores especializados en educación de adultos han procurado identificar una profesión denominada “educación de adultos”, esforzándose por distinguir atributos específicos. En esta perspectiva tradicional, Pfadenhauer y Sander (2005) resumen de la siguiente manera los atributos de las profesiones que son objeto de importantes debates en el ámbito científico: las profesiones son percibidas como actividades que cumplen funciones esenciales en la sociedad, tales como la atención de salud o la administración de justicia. Traen aparejados ciertos privilegios, al igual que prestigio social. Los conocimientos académicos y científicos que se imparten en las universidades son, por ende, un atributo fundamental. Asimismo, la calidad del trabajo profesional es generalmente supervisada por asociaciones profesionales.

La perspectiva del “nuevo profesionalismo”

Debido a los cambios que se están produciendo en la sociedad moderna en general, y en el sector de la educación de adultos en particular, ya no resulta provechoso concentrarse en los atributos de una profesión. Las sociedades modernas se caracterizan por la difusión de conocimientos y por contar con estructuras interdisciplinarias que permiten

trabajar en común, traspasando las fronteras entre disciplinas. La educación de adultos es un excelente ejemplo de esta interdisciplinariedad, pues desde un comienzo se ha caracterizado por un alto grado de heterogeneidad en todos los ámbitos (personal, organizaciones, temas, grupos destinatarios, etc.). Desde fines de la década de 1990 se ha observado una especial preocupación por el profesionalismo, acompañada de una clara orientación hacia las competencias que se requieren para trabajar como educador de adultos (por ejemplo, Lencer, Strauch 2016; Nittel y otros 2014; Research voor Beleid 2008, 2010). En estos estudios se analizan las vías educativas y profesionales para los educadores de adultos, sus vías de acceso a la educación de adultos y los motivos para incorporarse a esa actividad, al igual que los conocimientos y competencias que se requieren para trabajar en esta área.

“El educador de adultos profesional siempre deberá conciliar las exigencias que imponen las perspectivas burocrática, económica y profesional”.

Sin embargo, en esta perspectiva no se tienen en cuenta la heterogeneidad del ámbito de la educación de adultos y los requisitos de los distintos sistemas con los que interactúan los educadores de adultos. Evetts (2011: 407) señala que el profesionalismo ya no parece constituir una “lógica distintiva”, sino que ahora está incorporado en estructuras organizativas y en él influyen otras lógicas. Las actividades de educación de adultos no solo tienen una naturaleza pedagógica; los profesionales también tienen que ocuparse de asuntos relativos a la financiación, la gestión de la calidad y la estandarización. Por ejemplo, un profesor de educación de adultos no puede centrarse solamente en la planificación profesional y en la docencia, dejando de lado lo relativo a la financiación o a los objetivos del contexto organizativo. El educador de adultos profesional siempre deberá conciliar las exigencias que imponen las perspectivas burocrática, económica y profesional (Egetenmeyer y otros 2019).

La (1) economía requiere que los educadores de adultos se ocupen de asuntos relativos a la oferta y demanda para sus propias iniciativas educativas. Según sean los objetivos de la respectiva organización, los educadores de adultos tienen que adoptar sus propias medidas para garantizar la rentabilidad o la cobertura de los costos. A ello se suma la competencia de otros proveedores de educación de adultos en el mercado local o en un mercado más amplio. Al mismo tiempo, hay que considerar las exigencias de la (2) burocracia, entendida como un conjunto de estándares. Los organismos públicos pueden definir estos estándares. Las organizaciones de educación de adultos deben cumplir con estos estándares a fin de obtener fondos públicos para financiar cursos de educación de adultos tales como los programas orientados al mercado laboral o como los cursos de integración para refugiados e inmigrantes. La estandarización tam-

Figura 1: Perspectivas del profesionalismo híbrido



Fuente: ilustración de los autores

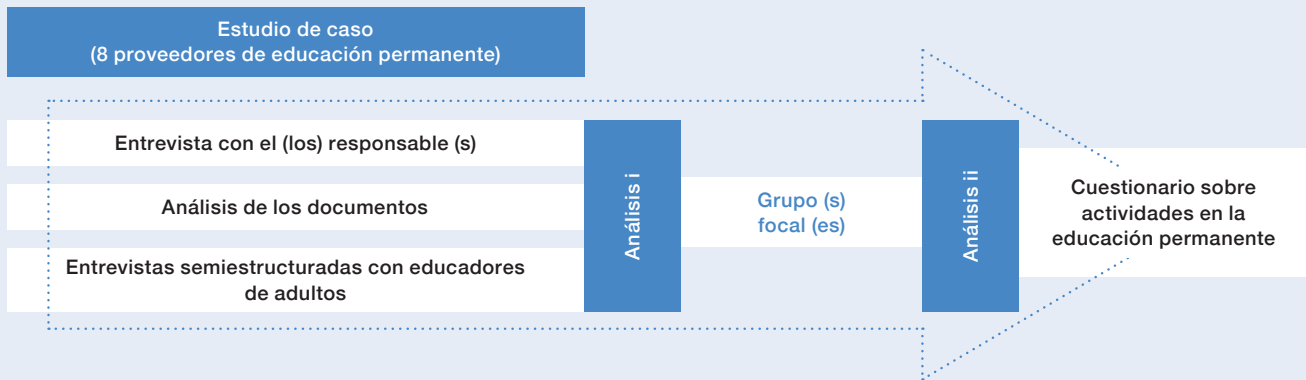
bién tiene que ver con lo concerniente a la gestión de la calidad, cuando las organizaciones de educación de adultos deben satisfacer criterios predefinidos si desean que su programa sea reconocido oficialmente. La tercera perspectiva es (3) el profesionalismo, según la cual los educadores de adultos que trabajan en el área son expertos autónomos en educación de adultos. Ellos ocupan una posición privilegiada en materia de conocimientos especializados sobre educación de adultos, partiendo de esa perspectiva, organizan, planifican e implementan de manera profesional procesos de aprendizaje y enseñanza de adultos. En suma, cuando hablamos de profesionalismo en la educación de adultos nos referimos a los educadores de adultos que constantemente están lidiando con numerosas exigencias económicas, burocráticas y profesionales como parte de sus obligaciones cotidianas. La capacidad para conciliar las necesidades de estas tres distintas lógicas es característica de la educación de adultos. Como ha sostenido Noordegraaf (2015), esa aptitud puede denominarse “profesionalismo híbrido” (figura 1).

Investigar el “nuevo profesionalismo”

En el contexto del proyecto KOPROF (Contornos de desarrollo profesional en la educación permanente: requisitos para la profesionalización del personal que trabaja en la educación permanente), los autores se concentran en la perspectiva del “nuevo profesionalismo” para analizar la profesionalización en la educación permanente profesional en Alemania. Con el fin de configurar un panorama general de la interacción entre las distintas lógicas, se escogió un modelo que comprende tres niveles, a saber: la sociedad, la organización y las competencias individuales. El modelo contempló la recopilación de datos cualitativos (documentos,

Figura 2: Diseño metodológico de KOPROF

Metodología comunicativa crítica



Fuente: ilustración de los autores

entrevistas, grupos focales) y cuantitativos (un cuestionario) en ocho organizaciones de educación permanente (figura 2). En el proceso de investigación se aplicó el enfoque del método comunicativo crítico (Gómez y otros 2011), en el cual se hace hincapié en la investigación reflexiva que se efectúa manteniendo una cooperación y un diálogo con los grupos destinatarios para así provocar cambios tanto en el ámbito político como en la sociedad.

Educación de adultos y educación permanente son dos términos que durante varias décadas han sido empleados como sinónimos en el discurso académico de Alemania. Ello no significa que se ignoren las diversas tradiciones de la “educación de adultos” como una disciplina con un carácter más general que se orienta preferentemente a la educación cívica, y de la “educación permanente” como un ámbito que se orienta sobre todo hacia las áreas profesional y técnica. En efecto, cuando se analiza a un proveedor, o incluso un curso específico, hoy resulta prácticamente imposible determinar si está orientado hacia el desarrollo personal o profesional. Por eso la interpretación de los datos que fueron recabados de un proveedor de educación permanente resulta también aplicable a la educación permanente y de adultos como una disciplina académica conjunta.

Contornos de profesionalización en la educación permanente y de adultos

En el proyecto KOPROF se identificaron varios contornos de profesionalización en la educación profesional permanente y de adultos. En primer lugar, los datos respaldaron la nueva perspectiva de profesionalismo, lo cual significa que la organización de educación de adultos ejerce una poderosa influencia en la profesionalización de los educa-

dores de adultos. Hoy en día las investigaciones se concentran en determinar las cualificaciones, aptitudes y competencias que deben poseer los educadores de adultos. No se consideran las condiciones necesarias para el trabajo profesional y las actuales posibilidades y limitaciones del ambiente laboral. Las organizaciones de educación de adultos actúan como importantes puntos de contacto entre los educadores de adultos y los requerimientos de la sociedad. Los datos indican que la profesionalización tiene lugar cuando el desarrollo del personal y el desarrollo organizativo se encuentran estrechamente interrelacionados. Los educadores de adultos se identifican con su contexto organizativo y hacen progresar la institución mediante un intensivo trabajo en red en su campo de actividad específico. Las estructuras organizativas dan cabida al desarrollo individual de los educadores de adultos. Esta importante función de las organizaciones de educación de adultos es respaldada por entidades coordinadoras. Estas últimas reúnen información general, conocimientos u oportunidades de capacitación para ponerlos al alcance de sus miembros. Debido a la heterogeneidad de la educación de adultos, las entidades coordinadoras ayudan a generar una estructura, a determinar las necesidades de desarrollo en la sociedad, o a definir estándares de calidad comunes.

Otro contorno general de profesionalización que podría identificarse es la función mediadora que cumple la educación profesional permanente y de adultos, pues quienes la imparten ofician de mediadores entre las numerosas exigencias y expectativas de diversos actores y partes interesadas. Cuando se prepara un curso, ellos median entre la preocupación por los aspectos pedagógicos y por temas específicos. Durante el desarrollo del curso, deben mediar entre las aspiraciones y motivaciones de los participantes y

las de la entidad que lo está financiando. Asimismo, tienen que mediar entre las metas de la organización de educación de adultos para un determinado curso y la percepción individual del profesor que lo imparte. La mediación entre distintos actores y perspectivas es una función característica de la diaria labor de los educadores de adultos. Por añadidura, en el proyecto se advirtió una institucionalización de las vías de comunicación para mediar entre el personal y la sociedad. La entidad coordinadora vuelve a asumir un importante papel cuando se trata de transmitir las experiencias y los conocimientos especializados adquiridos por los educadores de adultos en su práctica cotidiana a las partes involucradas en la política de educación de adultos.

“La innovación fue percibida en los casos en que el apoyo al desarrollo profesional estaba estrechamente vinculado al desarrollo organizativo”.

El tercer contorno se refiere a la incorporación sistemática de estas instancias de mediación en el desarrollo organizativo. Dentro de este contorno fue posible identificar métodos innovadores para apoyar el desarrollo profesional de los educadores de adultos. La innovación fue percibida en los casos en que el apoyo al desarrollo profesional estaba estrechamente vinculado al desarrollo organizativo. Al ponerse énfasis en este aspecto, el desarrollo de la organización va acompañado del desarrollo individual de los profesionales de educación de adultos. El desarrollo profesional del personal es, por tanto, una condición indispensable para alcanzar el desarrollo organizativo, por ejemplo cuando las estrategias organizativas se desarrollan con miras a la digitalización. Si luego la organización ofrece un desarrollo profesional orientado a la digitalización, el desarrollo individual y el desarrollo organizativo se fortalecen mutuamente.

Las necesidades de desarrollo para la profesionalización en la educación permanente y de adultos

El proyecto KOPROF aprovechó estas conclusiones a fin de determinar las necesidades de mayor desarrollo para contribuir a impulsar la profesionalización de la educación de adultos:

1. Las organizaciones de educación de adultos cumplen un papel decisivo en la profesionalización individual de los educadores de adultos. Las organizaciones de educación de adultos pueden crear las condiciones generales para el desarrollo profesional, y en ellas tienen cabida las iniciativas y los intercambios profesionales, a los que les brindan su apoyo. En consecuencia, las organizaciones de educación de adultos han de ser percibidas como actores fundamentales en el contexto de la profesionalización individual de los educadores de adultos.

2. Los fondos públicos deben cubrir el presupuesto básico (no solo los proyectos y actividades) de la organización de educación de adultos a fin de sufragar los procesos de desarrollo organizativo, que son esenciales para la profesionalización individual. Por tanto, la financiación debería planificarse de tal manera que respalde los contextos en que los educadores de adultos pueden desenvolverse profesionalmente.
3. Si bien la mayoría de quienes trabajan en el ámbito de la educación permanente y de adultos cuentan con formación especializada, lo que se requiere son competencias pedagógicas para atender a las necesidades propias de esta área. A fin de satisfacer las diversas exigencias que se presentan en este ámbito laboral, y además mediar entre los numerosos requerimientos, los educadores de adultos precisan oportunidades para participar en la educación permanente y de adultos. La cantidad de cursos que cumplen con estos requisitos es demasiado reducida en la actualidad.
4. Por último, el proyecto KOPROF permitió advertir la necesidad de efectuar una intensiva investigación práctica que incluya estrategias de perfeccionamiento, y en la que se combinen la investigación y la práctica en educación permanente y de adultos, por ejemplo al ofrecer talleres conjuntos o al diseñar proyectos de investigación.

Los resultados de la investigación del proyecto KOPROF ponen de manifiesto la importancia de adoptar una perspectiva distinta sobre la profesionalización en la educación permanente y de adultos. Nos referimos a la perspectiva del “nuevo profesionalismo”, en el cual se destaca la importancia de las organizaciones dedicadas a la educación permanente y de adultos y el involucramiento de profesionales en los diversos requerimientos y exigencias provenientes de diversas partes interesadas. Los proyectos de investigación deben tener en cuenta estos fenómenos y las características específicas del ámbito de la educación permanente y de adultos. Tienen que adoptar una perspectiva más amplia, en la que se incluyan los niveles vinculados a la organización y a la sociedad, al igual que las competencias individuales del nivel profesional y la interacción entre dichos niveles.

Referencias

Egetenmeyer, R; Breitschwerdt, L; Lechner, R. (2019): From 'traditional professions' to 'new professionalism': A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. En: Journal of Adult and Continuing Education, 25 (1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1477971418814009>

Evetts, J. (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. En: Current Sociology, 59 (4), 406-422.

Gómez, A.; Puigvert, L.; Flecha R. (2011): Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. En: Qualitative Inquiry, 17 (3), 235-245.

Jütte, W.; Nicoll, K.; Salling Olesen, H. (2011): Professionalisation: the struggle within. En: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA, 2(1), 7-20. <https://bit.ly/2KG5xL6>

KOPROF (2019): Contours of professional development in continuing education. <https://bit.ly/2Zlznsw>

Lencer, S.; Strauch, A. (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. <https://bit.ly/2WwYdDJ>

Nittel, D.; Schütz, J.; Tippelt, R. (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Basel: Beltz.

Noordegraaf, M. (2015): Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. En: Journal of Professions and Organization, 2 (2), 187-206.

Pfadenhauer, M.; Sander, T. (2010): Professionssoziologie. En: Kneer, G.; Schroer, M. (eds.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Research voor Beleid (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. <https://bit.ly/2F64Ve4>

Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Informe final, Zoetermeer. <https://bit.ly/2WGVM6z>

i

Sobre los autores

Lisa Breitschwerdt posee el grado de máster en humanidades. Es investigadora en la cátedra de educación permanente y de adultos en la Universidad Julius Maximilian de Wurzburg. Se especializa en temas relativos a la profesionalización en la educación de adultos, y dicta la cátedra de didáctica de la educación de adultos en la Universidad de Wurzburg. Actualmente está escribiendo su tesis de doctorado, que versa sobre el papel de las organizaciones en el proceso de profesionalización de los educadores de adultos.

Contacto

lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de

Reinhard Lechner es investigador en la cátedra de educación permanente y de adultos en la Universidad Julius Maximilian de Wurzburg. Sus temas de interés hoy en día son la profesionalización y la digitalización en organizaciones de educación permanente y de adultos. Actualmente se encuentra escribiendo su tesis de doctorado, que versa sobre argumentaciones de profesionalización en la educación de adultos.

Contacto

reinhard.lechner@uni-wuerzburg.de

La Prof.^a Dra. **Regina Egetenmeyer** dicta la cátedra de educación permanente y de adultos en la Universidad Julius Maximilian de Wurzburg. Se especializa en temas relativos a la profesionalización en la educación de adultos, especialmente en lo relativo a la profesionalización académica y a la movilidad internacional. Asimismo, se encuentra realizando una investigación sobre la internacionalización y digitalización de la educación de adultos.

Contacto

regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Los buenos educadores de adultos



Adama Sawadogo, Burkina Faso

“Estaban particularmente interesados en encontrar a una persona que tuviera un carácter férreo”

Adama Sawadogo tiene 48 años de edad y 6 hijos. Desde 2003 ha trabajado como educador de adultos en una aldea de Burkina Faso.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educador de adultos?

Adama Sawadogo: Como mis padres no contaban con los medios económicos para financiar la continuación de mis estudios tras haber aprobado el Examen Certificado de Educación Básica (BEPC por su sigla en francés), tuve que regresar a mi aldea. Un buen día decidí inscribirme en el único centro de alfabetización que había en los alrededores. Recuerdo que en aquella época no había escuelas en mi aldea, y que la más cercana se encontraba a 12 kilómetros; fue allí donde realicé mis estudios. Fueron pocos los padres que accedieron a enviar a sus hijos a ese establecimiento debido a lo lejos que se encontraba. Tras cuatro meses de cursos intensivos, y debido a mi nivel de instrucción, me ofrecieron una plaza en un curso de formación para poder trabajar como capacitador (educador de adultos) en el centro. Estaban particularmente interesados en encontrar a una persona que tuviera un carácter férreo, que proviniera del mismo medio social de los alumnos.

Por favor, describa su actual labor.

Enseño en Kouéré, un pueblo situado a 30 kilómetros del municipio rural de Sidéradougou. La entidad que organiza los cursos, *Union dakelé des femmes de Sidéradougou* (UDFS), se encuentra en Burkina Occidental. La mayoría de los cursos de alfabetización de adultos que tienen lugar en las aldeas de Burkina Faso se imparten fuera de temporada, entre enero y mayo, ya que el período de lluvias se extiende de junio a octubre, y la época de cosecha, de noviembre a diciembre. Las clases se imparten cinco días a la semana y suelen iniciarse a las 8 de la mañana y terminar a las 4 de la tarde. Mis alumnas tienen una edad mínima de 16 años.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

Al principio empleamos el método clásico (conocimiento instrumental), que no es otra cosa que aprender a leer, escribir y calcular. Ahora nos hemos cambiado al método REFLECT, que satisface las necesidades de los habitantes al permitirles expresar su opinión sobre los temas que desean que se aborden en los cursos. La implementación de programas que han sido elaborados colectivamente en los centros favorece en especial a los alumnos y a la población en general. Por eso el método REFLECT es el que se emplea más comúnmente.

¿Qué lo motiva?

El hecho de interactuar con adultos y compartir con ellos mis conocimientos, y por cierto lo que recibo de ellos a cambio, en especial cuando abordamos determinados temas. Puesto que soy el primer capacitador endógeno de mi aldea, me tratan con cierto respeto, y a veces me piden mi parecer cuando hay que adoptar alguna decisión. Y esas experiencias siempre me motivan. En la actualidad, mi aldea cuenta con siete capacitadores, todos los cuales fueron formados en mi centro.

Adama Sawadogo



Svetlana Isaenko, Bielorrusia

“Constantemente estoy aprendiendo nuevos métodos al asistir a cursos de capacitación para educadores”

Svetlana Isaenko trabaja para varios proyectos implementados por la ONG “Business Women Club” (“Club de Mujeres Empresarias”) en Brest.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educadora de adultos?

Svetlana Isaenko: Comencé mi carrera profesional trabajando como educadora de adultos. Mi primer empleo tras finalizar los estudios de postgrado lo conseguí en el Instituto de Formación Avanzada para Personal Docente, donde dicté la cátedra de Psicología Pedagógica y Evolutiva. Transcurrido un tiempo, comencé a impartir un curso de Psicología Forense y Psicología para Comunicación Empresarial, dirigido a especialistas con títulos de educación superior que estaban inscritos en programas de formación complementaria.

Por favor, describa su actual labor.

En el contexto del proyecto “Reforzar los sistemas nacionales de prevención y tratamiento del VIH y la tuberculosis —y de atención y apoyo a los pacientes de estas enfermedades— en la República de Bielorrusia”, y a solicitud de la Asociación Bielorrusa de Transporte Internacional por Carretera (BAMAP), impartí cursos sobre conductas sexuales responsables para conductores que recorren largas distancias. En mis clases empleé una modalidad de conversación interactiva basada en los cursos de capacitación que ofrece BAMAP en sus aulas de Brest. Dentro del marco del proyecto “Educación para mujeres que cumplen una condena en régimen penitenciario abierto n.º 1”, dicté un ciclo de cursos de capacitación sobre temas de carácter social y psicológico. El proyecto fue implementado gracias al apoyo financiero de DVV International, y su objetivo era lograr la reinserción social de las reclusas. Los cursos se impartieron durante el tercer trimestre de 2018, y a ellos asistieron en total 40 mujeres. Los temas abordados fueron la gestión de conflictos, el comportamiento asertivo, las relaciones con el entorno social inmediato y el crecimiento personal.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

Prefiero emplear una combinación de varios métodos de trabajo: breves clases expositivas, trabajo grupal, trabajo indi-



Svetlana Isaenko

vidual, métodos proyectivos, etc. Como he trabajado —y espero seguir trabajando en el futuro— con distintos grupos destinatarios, la combinación de métodos les permite a los alumnos desenvolverse en cualquier situación de enseñanza. Asimismo, constantemente estoy aprendiendo nuevos métodos al asistir a cursos de capacitación de capacitadores. Por ejemplo, recientemente me enteré de que existe un método de teatro como foro.

¿Qué la motiva?

Me motiva mi trabajo. Interactúo con distintas personas de diversas condiciones sociales que tienen diferentes oficios. Esa situación me plantea enormes desafíos que estoy dispuesta a asumir.



Neelam Tiwari, India

“Los centros de alfabetización se han transformado en espacios femeninos”

Neelam Tiwari es supervisora de los centros de alfabetización de adultos administrados por Gram Vikas Sewa Sansthan (GVSS) en el bloque de Mangraura, distrito de Pratapgarh, estado de Uttar Pradesh.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educadora de adultos?

Neelam Tiwari: En 2011 estaba cursando mis estudios para obtener el grado de máster en sánscrito. Me enteré de que había un cargo vacante en un centro de alfabetización. Me presenté y conseguí el empleo. Me informaron de que era la persona con mejores cualificaciones para el puesto.

Por favor, describa su actual labor.

Mi labor en el centro abarcaba desde dictar clases de lectura, escritura y cálculo hasta entonar canciones con entusiasmo. La mayoría de las mujeres inscritas en el centro provenían de comunidades de OCA¹ y de CR²; se trata de comunidades donde no se asigna ninguna importancia a la educación de la mujer. La tasa de analfabetismo femenino en la aldea era de 26%³, y las mujeres que acudían al centro —al igual que sus esposos— nunca habían asistido a la escuela. El método pedagógico que empleamos se basaba en la experiencia de vida de las mujeres y estaba fundamentalmente vinculado con ella. Cuando se trataba de fomentar la generación de conocimientos, yo era consciente de la importancia de valorar los contextos de los alumnos y sus experiencias. La motivación central del proceso de enseñanza y aprendizaje era lograr que las mujeres adquirieran una percepción más clara de cuestiones relacionadas con la violencia de género, estableciendo una conexión con las realidades que les había tocado vivir. Nuestras guías de orientación eran redactadas teniendo en cuenta una perspectiva de género, y me servían de apoyo no solo para moderar los debates que organizábamos con las mujeres sino además para afinar mi visión de lo que es una postura feminista. Esta forma de pensar se vio cuestionada diariamente en mi vida personal. Al principio, mi marido apoyó mi labor, pero poco a poco le comenzó a desagradar el hecho de que aumentara mi movilidad. Le molestaba que yo tuviera que interactuar de igual a igual con los hombres de la aldea. Cuando

adquirí mayor independencia económica, mi marido solía buscar pretextos para golpearme. Para poner fin a esta situación, decidí irme a vivir con mis suegros. En 2018, cuando GVSS puso en marcha centros de alfabetización de adultos destinados a las mujeres de una cooperativa lechera situada en el mismo bloque, fui contratada como supervisora y me asignaron la responsabilidad de inspeccionar 15 centros. Los visito regularmente, brindo apoyo a los profesores y procuro que adquieran una visión más clara sobre cuestiones de género y pedagogías feministas.

¿Cuál es su método de trabajo preferido?

¿Por qué razón?

En la época en que ejercí la docencia me encantaba componer canciones que versaran sobre los temas y conceptos abordados en los cursos. Comenzábamos nuestra jornada entonando canciones que servían, además, como un llamamiento a otras mujeres para que se incorporaran al centro. Luego comenzaban las clases. También me gustaba pedirles a las mujeres que escribieran en el pizarrón. Ese ejercicio les infundía confianza en sus capacidades de aprendizaje, y además servía para que se valoraran mutuamente, lo cual las incentivaba para continuar aprendiendo.

¿Qué la motiva?

Me siento motivada y energizada cuando veo que las mujeres realizan un esfuerzo adicional para aprender, y especialmente cuando comparten sus experiencias positivas una vez que ya han aprendido a leer y escribir. Los centros de alfabetización se han transformado en espacios femeninos donde todas recorremos el mismo camino y, lo que es más importante, seguimos aprendiendo juntas.

Notas

1 / Otras clases atrasadas (OCA) es un término colectivo empleado por el Gobierno de la India para designar a las castas educativa o socialmente desfavorecidas.

2 / Las castas registradas (CR) son grupos de personas consideradas a nivel oficial como históricamente desfavorecidas.

3 / Censo de 2011

Humberto da Silva Oliveira, Brasil

“Los conocimientos científicos y tecnológicos resultan esenciales para participar más activamente en la sociedad contemporánea”

Humberto da Silva Oliveira ha estado enseñando física durante los últimos 21 años, primero en escuelas privadas, y durante los últimos 11 años en escuelas públicas del estado de Paraíba.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Cómo llegó a convertirse en educador de adultos?

Humberto da Silva Oliveira: Durante mi vida profesional se me han presentado numerosas oportunidades y he afrontado muchos desafíos. Uno de ellos fue trabajar como educador de adultos. Ello ocurrió debido a la necesidad de reprogramar mi horario para dictar la clase vespertina. Hasta entonces mi experiencia docente la había adquirido trabajando con jóvenes y adolescentes. Mi primer contacto con alumnos adultos fue sumamente interesante porque me di cuenta de que sus motivaciones y sus intereses eran muy diferentes. Por añadidura, las clases eran heterogéneas, con alumnos de distintas edades y con diversas necesidades de aprendizaje. Este contacto con la educación de adultos estimuló mi crecimiento personal y profesional. En las clases de educación de adultos siempre tiene lugar un aprendizaje mutuo entre docentes y alumnos. Esta interacción renovó mi ilusión y mi deseo de contribuir al crecimiento espiritual y al fortalecimiento intelectual de los alumnos y de la comunidad local.

Por favor, describa su actual labor.

En la actualidad trabajo en una escuela pública situada en un barrio que queda en las afueras de la ciudad de João Pessoa. Allí imparto clases de física de nivel secundario a alumnos de programas de educación para jóvenes y adultos. Nuestros estudiantes son jóvenes y adultos que no han terminado su educación primaria a la edad que se considera normal. La mayoría de ellos están ocupados en empleos no especializados y mal pagados que no requieren ningún tipo de cualificación profesional. Muchos de nuestros alumnos viven en comunidades con escasa infraestructura, en las que se ven afectados por la falta de seguridad y el consiguiente clima de violencia, lo que con frecuencia los lleva a abandonar los estudios.

¿Cuál es su método de enseñanza preferido?

¿Por qué razón?

Si lo que se pretende es superar estas dificultades y contribuir a la incorporación de los estudiantes en nuevos ambientes, ampliando su abanico de opciones y oportunidades, me parece que las clases de física pueden permitir que alumnos que normalmente no tienen acceso a la enseñanza

adquieran conocimientos elementales de carácter científico y tecnológico. Para trabajar con mis alumnos prefiero utilizar el enfoque centrado en la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente, en combinación con las TIC. Ello nos permite adquirir conocimientos científicos y tecnológicos que resultan esenciales para participar más activamente en la sociedad contemporánea. Puesto que vivimos en una era marcada por la movilidad personal y la tecnología, empleamos diversas tecnologías —principalmente teléfonos inteligentes— a fin de ofrecerles a los alumnos oportunidades para reflexionar y adquirir conciencia de las herramientas científicas y tecnológicas presentes en nuestra sociedad.

¿Qué lo motiva?

Es evidente que, gracias a los proyectos llevados a cabo en la escuela, mis alumnos se motivan para adquirir nuevos conocimientos, aptitudes y competencias que les permitan llegar a manejar y comprender las nuevas tecnologías y su influencia en la sociedad. Estos cambios pueden advertirse en su comportamiento y en su empeño por tratar de aprender cosas nuevas y por buscar maneras de resolver sus problemas y mejorar su calidad de vida. Todo lo anterior me motiva y me hace creer que la educación de adultos puede contribuir a renovar la vida de los alumnos.

**Humberto da
Silva Oliveira**



¿Están preparados los educadores de adultos egipcios para la investigación-acción?



De izquierda a derecha:

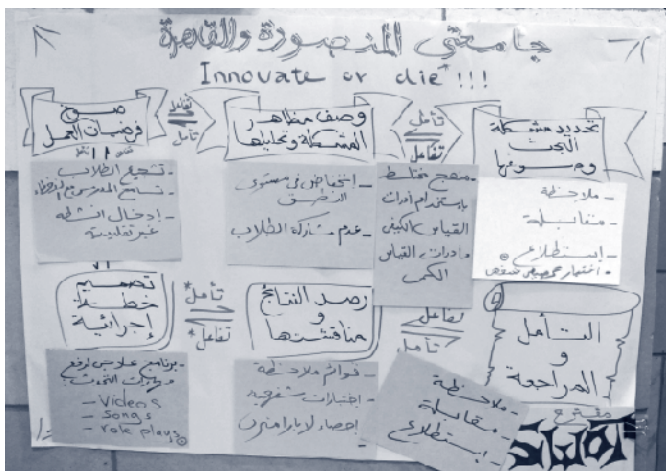
Khalaf M. Abdellatif
Universidad de Hiroshima
Japón

Eisuke Hisai
Universidad de Hiroshima
Japón

Resumen – Los educadores de adultos contribuyen a promover la causa a favor de “un Egipto sin analfabetismo”. Últimamente se ha observado un renovado interés en la investigación-acción destinada a fomentar el perfeccionamiento profesional de los educadores. Si bien las competencias profesionales de los educadores han sido estudiadas detalladamente, no se ha prestado suficiente atención a áreas más específicas, como la de las competencias para la investigación. Sobre la base de un estudio en el que se empleó el enfoque del método mixto, el cual incluye métodos de recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, en este artículo se sostiene que los educadores no alcanzan el nivel de competencia que se señala en la bibliografía, ni asumen las actitudes necesarias para aplicar la investigación-acción con miras al perfeccionamiento profesional. Los encargados de formular políticas y los diseñadores de programas de formación podrían considerar la conveniencia de perfeccionar las competencias de investigación de los educadores antes de poner en práctica programas de formación basados en la investigación-acción.

Pese a que la alfabetización es un derecho humano universal, hoy en día el analfabetismo está entorpeciendo los esfuerzos de desarrollo en muchos países, entre ellos Egipto. Ello afecta la situación de esta nación en muchos aspectos, sobre todo en el socioeconómico. Uno de los subsectores de la educación que aborda este problema es la educación de adultos. Si se procura fomentar la alfabetización, los educadores de adultos deben contar con una formación profesional y poseer la combinación ideal de competencias. Muchos especialistas han sostenido recientemente que los programas de perfeccionamiento profesional basados en las competencias son eficaces, y que, por tanto, la mayoría de los educadores de adultos de Egipto poseen un nivel suficiente de competencias profesionales. Al mismo tiempo, la globalización, el neoliberalismo y otras tendencias mundiales han reformulado los conceptos de aprendizaje y enseñanza en el siglo XXI, por lo que resulta necesario que los profesores y educadores actualicen sus competencias. Hoy en día, los programas de perfeccionamiento profesional se esfuerzan cada vez más por integrar los conocimientos con las aptitudes de pensamiento crítico, la alfabetización digital y la enseñanza basada en la investigación.

El empleo de la investigación-acción es una forma de perfeccionamiento profesional para los profesores, ya que los capacita para mejorar su práctica mediante el pensamiento reflexivo, y les ayuda a hacer resaltar sus aptitudes y a desarrollar sus competencias profesionales. El concepto de “profesor como investigador” insta a los profesores y



Participantes en el programa de formación "Investigación-acción para todas las Escuelas", llevado a cabo en 2013, confirman que han comprendido los pasos del proceso de investigación-acción. Universidad Americana en El Cairo, Egipto



Participantes en el programa "Investigación-acción para todas las Escuelas", llevado a cabo en 2013. Universidad Americana de El Cairo, Egipto

educadores a colaborar en el mejoramiento de su ambiente laboral, en la profesionalización de la enseñanza y en el desarrollo de las políticas (Johnson 1993). La investigación emprendida por profesores tiene su origen en la investigación-acción; se trata de impulsar la reforma a partir de experiencias reales vividas en la escuela, a través de la investigación sobre el terreno.

En este artículo empleamos indistintamente los términos "educador de adultos" y "profesor" para referirnos al docente que trabaja principalmente en una sala de clases para contribuir a promover la alfabetización en Egipto.

Las competencias de los educadores de adultos

Si desean cumplir eficazmente su tarea, los educadores de adultos deben desarrollar ciertas aptitudes o competencias tales como el pensamiento crítico, la capacidad para trabajar en equipo, la toma de decisiones y la creatividad. Estas aptitudes, junto con las competencias pedagógicas y didácticas, son fundamentales para que los educadores logren llevar a cabo su misión.

El concepto y el alcance de las competencias educativas se vinculan en su origen con una importante tendencia en el ámbito de la formación docente, el movimiento de la "educación basada en las competencias", que comenzó a surgir en el Reino Unido y en Estados Unidos durante la década de 1940. En 1968 este movimiento se había convertido en una tendencia generalizada gracias a la aparición de los programas de formación de docentes. Desde entonces, los programas de formación basados en las competencias se han propagado por todo el mundo, permitiendo que los profesores adquieran un amplio dominio de las competencias generales, profesionales y especializadas. En los programas basados en competencias se elabora, desde una perspectiva científica, un conjunto de criterios que definen a un "educador eficiente" empleando el principio de la suficiencia —y no los conocimientos— como marco de referencia para la formación.

Las competencias didácticas y profesionales del educador de adultos no son equivalentes, aunque sí comparten algunas características. Las competencias didácticas se centran en la función del educador de adultos al interior de la sala de clases, pues guardan directa relación con la profesión docente, los conocimientos profesionales y las aptitudes. Entre ellas se incluyen los conocimientos, las aptitudes y las orientaciones que le permiten al educador de adultos ejercer eficientemente la docencia. Con todo, estas competencias están directamente relacionadas con el proceso de enseñanza, y no trascienden la práctica del educador de adultos al interior de la sala de clases. Las competencias didácticas dependen del dominio de los materiales de enseñanza, del conocimiento de las características psicológicas de los alumnos, del conocimiento de los métodos de enseñanza y de aprendizaje, del dominio de las técnicas de enseñanza, y de una disposición favorable para establecer buenas relaciones con los alumnos en el aula.

Si bien las competencias profesionales se refieren a contextos más amplios y estructurados del profesionalismo del educador, también se insertan en ámbitos como la sala de clases, la comunidad local y las instituciones de formación profesional. Así pues, las competencias didácticas constituyen un aspecto particular de las competencias profesionales. Pero, tanto las competencias didácticas como las profesionales tienen por objeto adaptarse a los rápidos adelantos tecnológicos y mejorar el desempeño del profesor. Las aptitudes didácticas son un componente de las competencias didácticas; corresponden a la capacidad para llevar a cabo una tarea o actividad relacionada con la planificación, ejecución o evaluación de la enseñanza, y esta labor está sometida a análisis que se centran en una amplia variedad de comportamientos cognitivos, psicomotores y sociales. Las aptitudes didácticas pueden ser evaluadas en función de los siguientes criterios: precisión, logro de objetivos y capacidad para adaptarse a los cambios de puestos dentro de la docencia. La evaluación se efectúa empleando métodos

Tabla 1: Respuestas de muestra

Módulos	Cantidad de competencias	Puntaje general*	Nivel neutral**	Porcentaje de respuestas con un puntaje superior al nivel neutral
Competencias generales	7	2.226	1.134	80.2 %
Competencias profesionales	26	5.572	4.212	44.1 %
Competencias de investigación	17	2.992	2.754	32.6 %
Total	50	10.790	8.100	52.3 %

* El puntaje general es el resultado de la autoevaluación de todas las competencias incluidas en la categoría respectiva.

** El nivel neutral corresponde a la suma de todas las respuestas "neutrales" en la respectiva categoría ("no estoy de acuerdo ni en desacuerdo"); a cada respuesta neutral se le asignó un puntaje de 2).

n=81

estructurados de medición u observación. Como resultado de lo anterior, estas aptitudes pueden perfeccionarse mediante los programas de formación.

Investigación-acción

La investigación-acción es un proceso continuo de acción y reflexión en torno a situaciones en las que la práctica es inseparable de la teoría pedagógica. El objetivo en este caso es mejorar las prácticas educativas o resolver problemas a través de cuatro pasos que siguen una trayectoria en espiral: planificación, acción, observación y evaluación reflexiva. Estos pasos se repiten si el problema no ha sido resuelto. Aun cuando en las publicaciones sobre la materia no existe un consenso en torno a quién fue el pionero de la investigación-acción, en la mayoría de los trabajos salen a relucir nombres como Dewey, Collier, Lewin o Corey (McNiff 2014). Con todo, Kurt Lewin fue quien primero acuñó el término investigación-acción en su trabajo publicado en 1946 con el título "Investigación-acción y problemas minoritarios".

La investigación-acción se refiere al vínculo que existe entre tres elementos: acción, investigación y participación, de los cuales la acción y la investigación se llevan a cabo indistintamente para obtener resultados significativos. La investigación-acción se emplea, además, para determinar las dimensiones de un problema específico relacionado con el ambiente de aprendizaje, de tal manera que los profesores y los educadores reflexionen sobre cómo podrían aprender los alumnos. Se define, por tanto, como un sondeo efectuado por uno o varios profesores con el propósito de aprender de las experiencias y sacar conclusiones que permitan mejorar las posteriores decisiones, acciones y prácticas (Sagor 2005).

Competencias de investigación

Las competencias de investigación son importantes pilares para los educadores de adultos, por cuanto les permiten realizar investigaciones sobre su grado de desarrollo profesional y mejorar su práctica. Con la investigación pedagógica se pretende apoyar la reforma educativa y mejorar la práctica. Sin embargo, el enfoque del profesor como investi-

gador es un tipo específico de empoderamiento, el cual propicia una reforma educativa más especializada porque es implementado por los profesores para mejorar su práctica.

En la bibliografía sobre el tema se indica que los educadores como investigadores deben poseer las siguientes competencias:

- Demostrar habilidad en el manejo de las tecnologías modernas.
- Tener facilidad para buscar información en bases de datos mundiales.
- Estar familiarizado con los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos.
- Conocer el marco de la investigación-acción.
- Dominar la redacción de textos científicos para elaborar informes de búsqueda.
- Dominar el inglés para realizar búsquedas y leer documentos.
- Adquirir un dominio suficiente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

Llegamos, por tanto, a la conclusión de que entre las competencias de investigación para los educadores de adultos se incluye el dominio de los diversos conceptos de investigación relacionados con la educación de adultos y los elementos de investigación, con los métodos de investigación educativa aplicables a la andragogía, y con el papel de la investigación-acción en el perfeccionamiento profesional de los educadores de adultos. Se asevera que los educadores de adultos son capaces de elaborar herramientas de investigación aptas para ser aplicadas junto a otros colegas en la investigación-acción participativa.

Competencias de 81 educadores de adultos

Existen numerosos programas diseñados para perfeccionar las competencias profesionales de los educadores de adultos egipcios. Mientras en algunos de ellos se emplea la investigación-acción como enfoque para perfeccionar las competencias de los profesores, en otros las instituciones de educación superior imparten formación en investiga-

Tabla 2: Lista de todas las competencias con los respectivos puntajes que arrojó la autoevaluación.
 Por orden de puntaje [el más alto primero]

1. Competencias generales		Puntaje
1	Comprende las teorías de la educación de adultos	324
2	Explica la función de la educación de adultos	322
3	Explica el vínculo que existe entre la educación de adultos y la capacidad de alcanzar el desarrollo	322
4	Participa en la elaboración de programas de educación de adultos	321
5	Comprende la filosofía y los conceptos de la educación de adultos	316
6	Explica la función social del educador de adultos	314
7	Identifica los desafíos a nivel local y mundial que plantea el siglo XXI, y su impacto en la educación de adultos	307
Puntaje general		2.226
2. Competencias profesionales		Puntaje
1	Planifica eficazmente los cursos para adultos	319
2	Maneja la situación de enseñanza con el fin de alcanzar eficazmente los objetivos de aprendizaje	317
3	Ayuda a los alumnos adultos a mejorar su nivel de rendimiento	317
4	Utiliza materiales didácticos tecnológicos en sus clases	314
5	Está familiarizado con las teorías del aprendizaje y sus implicaciones para los alumnos adultos	311
6	Comprende el papel del educador de adultos en la enseñanza de personas adultas	301
7	Comprende los temas de los materiales didácticos que se facilitan a los alumnos adultos	298
8	Actúa como facilitador(a) en actividades de aprendizaje colaborativo de alumnos adultos	280
9	Es consciente de las características psicológicas y sociales de los alumnos adultos y de su motivación para aprender	277
10	Estructura los objetivos y metas de enseñanza, teniendo en cuenta los diversos niveles que tienen los alumnos	269
11	Tiene en cuenta las diferencias individuales entre alumnos adultos	257
12	Tiene en cuenta el proceso de evaluación del desempeño de los alumnos adultos a través de diversos métodos	198
13	Ayuda a los alumnos de menor rendimiento a mejorar su aprendizaje mediante la enseñanza individual (personalizada)	193
14	Utiliza una diversidad de estrategias y métodos pedagógicos en los cursos para alumnos adultos	188
15	Ayuda a los alumnos adultos a determinar las causas de sus problemas de aprendizaje	187
16	Utiliza diversos modelos y materiales auxiliares de enseñanza en los cursos para alumnos adultos	180
17	Utiliza ampliamente la evaluación oral y escrita	173
18	Tiene sentido del humor y desarrolla la motivación de los alumnos	167
19	Al impartir cursos para adultos aplica el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas	161
20	Entabla un diálogo fructífero con los alumnos adultos	154
21	Diseña prácticas creativas e innovadoras	150
22	Les inculca adecuadamente habilidades interpersonales a los alumnos adultos	149
23	Trabaja en grupo con otros miembros del personal docente	139
24	Les enseña a los alumnos adultos a desarrollar sus aptitudes de pensamiento	93
25	Les enseña a los alumnos adultos a aprender	92
26	Tiene en cuenta la diversidad y el multiculturalismo de los alumnos	88
Puntaje general		5.572

3: Competencias de investigación		Puntaje
1	Redacta informes de investigación	315
2	Demuestra poseer suficientes aptitudes de TIC	265
3	Comprende los conceptos relacionados con la investigación en educación de adultos	223
4	Comprende las técnicas básicas para introducir citas, al igual que los problemas relativos al plagio	212
5	Utiliza bases de datos científicas para buscar información y datos útiles	206
6	Maneja con fluidez el inglés para fines de investigación y lectura de bibliografía	203
7	Elabora herramientas apropiadas para la investigación (cuestionarios, encuestas, etc.)	190
8	Utiliza la enseñanza reflexiva para perfeccionar las prácticas	188
9	Domina el árabe a la perfección	185
10	Logra superar los obstáculos propios de la investigación	181
11	Analiza las ofertas de estudios de postgrado (diplomados de especialización, másters, etc.)	181
12	Utiliza distintos tipos de metodología (inductiva, deductiva, etc.)	178
13	Aplica el enfoque del profesor como investigador para fomentar el profesionalismo	117
14	Comprende los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos	99
15	Comprende lo que es la investigación-acción, al igual que su marco educativo en la educación de adultos	92
16	Comprende el papel de la investigación-acción en el perfeccionamiento profesional de los educadores de adultos	86
17	Practica la investigación-acción participativa junto con sus colegas	71
Puntaje general		2.992

ción-acción y resaltan el potencial de esta técnica. Por ejemplo, en la primera conferencia anual de profesores dedicada al mejoramiento de la educación en el mundo árabe se analizó el potencial de la investigación-acción en la educación formal e informal. La conferencia —que contó con el auspicio de la Fundación Ford— se celebró en El Cairo entre el 10 y el 12 de enero de 2016, y fue organizada por el Instituto de Oriente Medio para la Educación Superior de la Universidad Americana en El Cairo, en cooperación con la Liga Árabe, la Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia (Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, ALESCO) y la oficina regional de la UNESCO en Egipto. Se trata de un ejemplo concreto de cómo los encargados de formular políticas para la región están familiarizados con la investigación-acción y están valorando sus ventajas. Pero ese es solo un nivel. ¿Se encuentran preparados los educadores de adultos egipcios para aplicar la investigación-acción? ¿Cuentan con las competencias profesionales y de investigación necesarias para organizar proyectos de investigación-acción en sus salas de clases?

Escogimos la Gobernación de Suez, en Egipto, como objeto para un estudio de caso debido a su amplia variedad de entornos: industrial, costero y agrícola. En Ain Sujna existen, además, numerosas compañías petroleras, compañías navieras internacionales y fábricas que lo transforman en un territorio atractivo para personas de todo el país.

En la investigación se aplicó el enfoque del método mixto. Se utilizó una muestra aleatoria de 81 educadores —de los cuales 71 eran mujeres y 10, hombres— a los que

se les hicieron llegar cuestionarios en los cuales debían autoevaluar sus competencias. Asimismo, se sostuvieron 5 entrevistas con el personal directivo de la Dirección General de Educación de Adultos de Suez.

El objetivo del cuestionario era evaluar las competencias profesionales de los educadores de adultos. Constaba de tres partes: competencias generales (7 competencias), competencias didácticas (26 competencias) y competencias de investigación (17 competencias). Se les pidió a los educadores que autoevaluaran sus competencias en una escala de 0 (estoy muy en desacuerdo) a 4 (estoy muy de acuerdo), en la que 2 indicaba un nivel neutral (no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo). Se determinó la validez de constructo, y la repetibilidad fue de 0,996 (alfa de Cronbach), lo cual equivale a un alto grado de fiabilidad e indica que la medición fue coherente en todos los aspectos.

El análisis de los resultados reveló que el nivel general de competencia de los educadores de adultos era de 52,3%. Dicho de otro modo, el 52,3% de las respuestas superaron el nivel neutral. Las competencias generales, didácticas y de investigación no alcanzaron un nivel parejamente alto, y el estudio dejó en evidencia que los profesores adolecen de notorias deficiencias en algunas de las competencias. En la tabla 1 se presenta un panorama general de los resultados.

El análisis de las *competencias generales*, que son fundamentales para cualquier profesor o educador, revela que todos los docentes analizados obtuvieron un puntaje muy alto en esta categoría (el 80,2% de las respuestas superó el nivel neutral). Ello indica que la preparación y la capacita-

ción durante la docencia de los educadores de adultos en Egipto potencia eficazmente sus competencias generales. Las tres competencias que obtuvieron el mayor puntaje fueron: “comprende las teorías de la educación de adultos”, “explica la función de la educación de adultos” y “explica el vínculo que existe entre la educación de adultos y la capacidad de alcanzar el desarrollo”. En la tabla 2 se presenta una sinopsis de todas las competencias y de los resultados.

Los educadores demostraron poseer un nivel suficiente de competencias profesionales, pero un 56 % de las respuestas se situaron por debajo del nivel neutral, lo cual señala la necesidad de contar con programas de formación en los que se desarrollen eficazmente estas competencias. Según la autoevaluación, los educadores obtuvieron altos puntajes en competencias profesionales como “planifica eficazmente los cursos para adultos”, “maneja la situación de enseñanza con el fin de alcanzar eficazmente los objetivos de aprendizaje” o “ayuda a los alumnos adultos a mejorar su nivel de rendimiento”. Los puntajes más bajos se observaron en las competencias “les enseña a los alumnos adultos a desarrollar sus aptitudes de pensamiento”, “les enseña a los alumnos adultos a aprender” y “tiene en cuenta la diversidad y la multiculturalidad de los alumnos” (véase la tabla 2).

El nivel de *competencias de investigación* fue considerablemente inferior al nivel normal. Según la autoevaluación, solo 6 de las 17 competencias superaron el nivel neutral (véase la tabla 2), entre ellas: “redacta informes de investigación”, “demuestra poseer suficientes aptitudes de TIC” y “comprende los conceptos asociados a la investigación en educación de adultos”. Los encuestados poseían un nivel insuficiente en 11 competencias de investigación. Entre las más deficitarias pueden mencionarse: “comprende los métodos de investigación cualitativos y cuantitativos”, “comprende el papel de la investigación-acción en el perfeccionamiento profesional de los educadores de adultos” y “practica la investigación-acción participativa junto con sus colegas”.

Las entrevistas con el personal directivo de la Dirección General de Educación de Adultos de Suez confirmaron las conclusiones del cuestionario. La directora de la unidad de formación declaró: “Sobre la base de mi experiencia, considero que los educadores de adultos tienen un déficit de competencias profesionales y necesitan más: más capacitación, más acción y más esfuerzo”.

Cuando se le preguntó sobre las competencias de investigación, reconoció: “No me sorprende. Si bien están esforzándose al máximo, no los estamos llevando por el camino correcto. Me parece que, en primer lugar, hay que familiarizar a los educadores de adultos con la investigación-acción —probablemente mediante folletos informativos o cursos de capacitación de un día de duración— para darles a conocer el concepto y destacar su importancia”.

Todos los entrevistados confirmaron que los educadores de adultos no tienen dificultades con las competencias generales, pero sí parecen tenerlas con *algunas* competencias profesionales, y que necesitan perfeccionar sus competencias de investigación antes de aplicar la investigación-acción para mejorar su práctica.

Los próximos pasos

El estudio reveló que los educadores de adultos en Suez, Egipto, no poseen ni el nivel de competencias (en particular, de competencias de investigación) que se indica en las publicaciones sobre el tema, ni la mentalidad que se requiere para aplicar la investigación-acción con miras al perfeccionamiento profesional. A nuestro juicio, aún no es el momento de incorporar la investigación-acción a la práctica de los educadores. Los encargados de formular las políticas y los diseñadores de programas de formación deberían considerar la posibilidad de perfeccionar, respectivamente, las competencias profesionales y las competencias de investigación de los educadores.

Referencias

- Johnson, B. (1993):** Teacher-As-Researcher. <https://bit.ly/2Xfpqex>
- McNiff, J. (2014):** Writing and Doing Action Research. Londres: SAGE Publications.
- Sagor, R. (2005):** The Action Research Guidebook: A Four-Step Process for Educators and School Teams. Londres: SAGE Publications.

i

Sobre los autores

Khalaf Mohamed Abdellatif es profesor auxiliar en la Universidad de El Cairo en Egipto. Actualmente sigue estudios de educación social en la Universidad de Hiroshima, en Japón. Su carrera profesional como investigador se ha centrado en temas relacionados con la investigación-acción, la educación de adultos, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el aprendizaje comunitario.

Contacto

khalaf.mohamed@cu.edu.eg

Eisuke Hisai, es profesor asociado en la Universidad de Hiroshima, en Japón. Actualmente se encuentra estudiando la historia de la educación no formal y de adultos en Japón, en especial la del movimiento para el mejoramiento de la calidad de vida en las zonas urbanas. También está colaborando en diversos programas educativos destinados al personal municipal que trabaja en el área de educación no formal y de adultos.

Contacto

hisai@hiroshima-u.ac.jp

Contenidos adicionales en línea

¡Nuestra revista continúa en línea! Usted podrá acceder a documentos adicionales sobre “el buen educador de adultos”, escritos de manera exclusiva para la versión digital de Educación de Adultos y Desarrollo. Están disponibles en: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/>. Solo tiene que seleccionar la edición 86 y buscar en la lista de contenidos la sección “contenidos adicionales en línea”.

Formar buenos educadores de adultos para el siglo XXI

Moshood Ayinde Hassan
Universidad Adekunle Ajasin
Nigeria

Resumen – Actualmente, en muchas ocupaciones se requiere poseer aptitudes específicas y formación profesional. Si desean dedicarse a la educación de adultos, los docentes y capacitadores profesionales deben, asimismo, adquirir las competencias pertinentes y poseer atributos propios de esta actividad para así satisfacer las exigencias de los alumnos adultos. En este artículo se describen los tipos de aptitudes de formación con que deben contar los educadores de adultos en el contexto de la realidad nigeriana.

La influencia de los instructores en los resultados de los programas de alfabetización en Marruecos

Laila Bouzarra
Universidad Cadi Ayyad
Marruecos

Monia Alazali
Universidad Cadi Ayyad
Marruecos

Mohammed Bougroum
Universidad Cadi Ayyad
Marruecos

Resumen – Un análisis empírico efectuado en Marruecos, sobre la base de datos longitudinales originales obtenidos de una encuesta aplicada en la ciudad de Marrakech, reveló que en los resultados de los programas de alfabetización influyen poderosamente las cualidades profesionales de los instructores y sus condiciones de contratación (título universitario, formación profesional y monto de sus honorarios). Este estudio ayuda a escoger mejor los criterios empleados para definir el perfil adecuado de un alfabetizador.



Cualidades de un buen educador de adultos: empatía

AED a lo largo del tiempo

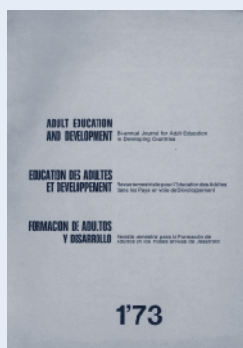
Breve cronología elaborada por Heribert Hinzen y Ruth Sarrazin

Los primeros programas y actividades internacionales de las universidades populares (Volkshochschulen o vhs) y de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV) formaron parte de los procesos de reconciliación y descolonización, y fueron institucionalizados con la fundación de DVV International en 1969. Desde entonces, el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) ha estado financiando y apoyando proyectos para cooperar con los socios en el área de la educación de adultos. La mayoría de

dichos proyectos se relacionan con iniciativas en países y regiones de África, Asia, América Latina y Europa. Asimismo, se han emprendido proyectos especiales de carácter transversal relacionados con la información y las comunicaciones, la capacitación de capacitadores y el aprendizaje global en las universidades populares.

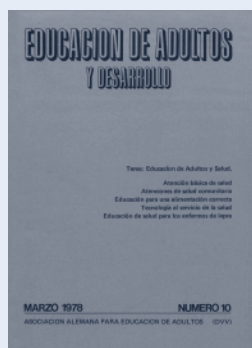
El proyecto más duradero de DVV International ha sido la revista Educación de Adultos y Desarrollo (EAD). Fue publicada por primera vez en 1973 con el objetivo de compartir

1
1973



DVV International publica el primer número de EAD, concebido como un material complementario para los participantes en los cursos de perfeccionamiento organizados por esta institución y para los funcionarios a cargo de proyectos en el exterior. Las versiones en tres idiomas (inglés, francés y español) están contenidas en una sola revista de 36 páginas. EAD será publicada dos veces al año hasta 2013, y una vez al año hasta 2019.

10
1978



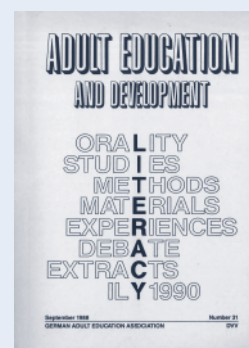
La circulación y la cantidad de lectores están aumentando rápidamente, por lo que EAD se convierte en un foro para educadores de adultos de todo el mundo. La principal área de interés es —y seguirá siendo— la práctica. La mayoría de los lectores y autores son de países del hemisferio sur. Las versiones en cada idioma se publican ahora por separado, por lo que se dispone de mucho más espacio para las colaboraciones. El n.º 10 está dedicado a la educación y la salud.

19
1982



En la revista se analizan también las distintas formas de cooperación para el desarrollo y su impacto, a menudo desde una perspectiva (auto) crítica, como lo demuestra esta caricatura que aparece en el n.º 19. Entre otros temas, en esta edición se incluye un capítulo sobre “cooperación para el desarrollo”. Las organizaciones asociadas de DVV International facilitaron las traducciones a más idiomas para así ampliar la difusión y el aprovechamiento de la revista.

31
1988



La alfabetización es uno de los importantes temas recurrentes en muchos números de EAD. La ONU declaró 1990 como Año Internacional de la Alfabetización (AIA). DVV International decidió contribuir a la preparación de este año dedicando un número especial al tema.

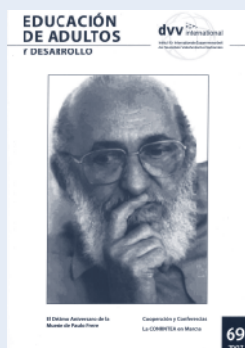
información sobre actividades en nuestro ámbito y ofrecer una plataforma para el intercambio de ideas y experiencias. Si bien la tirada de los primeros números fue de 500 ejemplares, se llegó a alcanzar un máximo de 20.000 ejemplares enviados a colegas y socios de todo el mundo. Para formarnos una idea más clara de su crecimiento y su relevancia, hemos elaborado un cronograma con algunos hitos en la historia de EAD.

49
1997



La Quinta Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación de Adultos, CONFINTEA V, fue celebrada en Hamburgo, Alemania, en julio de 1997. El evento congregó a casi 2.000 personas provenientes de más de 150 países. A lo largo de las últimas décadas, EAD ha seguido de cerca este y otros debates y procesos, dando a conocer las conclusiones y las discusiones a lectores de todo el mundo que a menudo tienen un acceso limitado a esa información.

69
2007



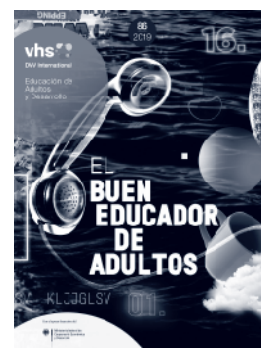
En este número la atención se centra en Paulo Freire, el gran educador que había fallecido hacía una década en 1997, y cuyo pensamiento ha perdurado hasta hoy tanto en la teoría como en la práctica. En 2007, EAD deja de ser únicamente una revista impresa, pues, incorporándose a la era digital, también comienza a publicarse en línea. Todas las ediciones a partir de 2000 pueden leerse en línea artículo por artículo, por lo que los colegas que utilizan una conexión a internet de banda estrecha pueden acceder más fácilmente a los contenidos.

80
2013



EAD se reinventa al adoptar un nuevo concepto y una nueva diagramación. Se crea un consejo editorial compuesto por diez especialistas en educación de adultos de todo el mundo. El Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) se convierte en socio cooperador y organiza seminarios virtuales relacionados con el contenido de cada número de la revista. El primer número "nuevo" (80) está dedicado a la era posterior a 2015, tras el compromiso de Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

86
2019



EAD escribe su capítulo final. Ya tienen en sus manos el último número. La financiación de proyectos está llegando a su fin, por lo que DVV International deberá cerrar su revista. En vista de los elogiosos comentarios de nuestros lectores, colaboradores y socios, nos parece que esta medida supone un duro revés para nuestros esfuerzos por promover la educación de adultos como profesión en el contexto del desarrollo. Sin embargo, ¡también sentimos una enorme gratitud por 46 años de apoyo, cooperación, aprendizaje e intercambio!

Recuerdos de una revista

Testimonios de amigos, colaboradores y lectores

“Hace muchos años, cuando trabajaba en el área de los sistemas de conocimiento indígenas en la educación de adultos, en EAD encontré trabajos de investigación muy interesantes sobre el tema. ¿Dónde más podía uno leer sobre conocimientos alternativos, procesos de educación y aprendizaje, activismo comunitario y educación de adultos? Extrañaremos la presencia de EAD”.

**Astrid von Kotze, autora y lectora de EAD,
Programa de Educación Popular, Sudáfrica**

“¡Vuestra revista es estupenda! Acabo de leer “EAD 81” y siento que aún hay esperanzas para el mundo”.

Opinión de un lector del número 81

“Leí por primera vez esta revista en 1977, cuando estudiaba para obtener mi máster en Educación Comunitaria y de Adultos en la Universidad de Manchester. Incorporarme al consejo editorial muchos años después fue un privilegio que se vio realzado por el carácter colectivo de las decisiones que los miembros adoptaban sobre todos los aspectos de cada número de la revista. Con su desaparición hemos perdido una valiosa contribución al debate mundial sobre la educación de adultos”.

Timothy D. Ireland, miembro del consejo editorial (2013-2018) y del consejo asesor de EAD, Universidad de Paraíba, Brasil.

“Quedé realmente impresionado por la portada del número sobre ‘Inclusión y diversidad’. Con solo ver la portada uno desea leer toda la revista”.

Opinión de un lector del número 84

“Esta revista de alto nivel profesional sin duda me será de ayuda al implementar mis programas de alfabetización y educación de adultos”.

Opinión de un lector

“Gracias a la digitalización y al progreso tecnológico que ha tenido lugar en el área de la impresión y la composición tipográfica, una iniciativa que se inició en 1973 con delgadas ediciones mecanografiadas fue progresando hasta convertirse en una revista con un diseño profesional que cumplía con las máximas exigencias en cuanto a contenido e imagen. Me alegro de haber participado en este proceso por más de dos décadas”.

Gisela Waschek, exmiembro del equipo editorial

“Hace 22 años traduje mi primer artículo para EAD, sin tener una idea clara de lo que podía abarcar el término “educación de adultos”. Esta colaboración de más de dos décadas me ha enriquecido y me ha permitido descubrir innumerables facetas de lo que pueden ser el aprendizaje y la transmisión de los conocimientos, las experiencias y las sabidurías que subyacen en todos los ámbitos de la vida, en todas las regiones, en todos los medios sociales y, por último, en cada uno de nosotros, sea cual sea nuestra edad. Me entristece que esta colaboración llegue a su fin, pero al mismo tiempo me enorgullece haber participado en esta iniciativa. Por todo ello, ¡muchas gracias!”

Catherine da Silva-Pedersen, traductora (inglés-francés) para EAD, Alemania-Francia

“EAD ha sido la publicación más destacada de nuestra época en el área de la educación de adultos. Ha promovido y difundido activamente información sobre prácticas de educación no formal y de adultos en todo el mundo que hasta el momento eran desconocidas y no habían sido compartidas. Resulta lamentable que esta noble iniciativa esté llegando a su fin, ya que he disfrutado leyendo la revista y he tenido el gran honor de haber colaborado en algunas de sus ediciones”.

Diipo Fagunwa, autor y lector de EAD, Elderly Care and Support Services (ELCASUSE), Nigeria

“En la revista se abordan cuestiones urgentes sobre la educación de adultos. Es una herramienta de promoción accesible a todas las personas”.

Opinión de un lector

“Siempre valoraré la oportunidad que se me ofreció para participar durante 3 años en el consejo editorial de EAD. Fue para mí una experiencia enriquecedora en varios sentidos: entrar en contacto con diversos pueblos y culturas; interactuar con un grupo de personas con opiniones diversas, e incluso opuestas; colaborar en un proceso que siempre conducía a un consenso; y contribuir al mundo académico en el área de la educación de adultos”.

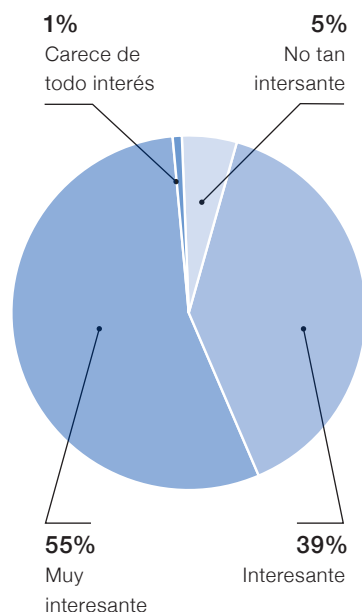
Shermaine Barrett, miembro del consejo editorial de EAD (2017-2019), Universidad Tecnológica, Jamaica

“La renovación de EAD hasta adoptar su actual formato, diseño y contenido supuso un avance en los esfuerzos por dar mayor visibilidad a importantes tendencias y tareas del aprendizaje y la educación de adultos a nivel mundial. La combinación de artículos basados en investigaciones, de entrevistas, de testimonios de alumnos adultos y de instructores, de columnas, de ilustraciones y de fotografías, es notable. La selección de las materias a tratar y los perfiles temáticos permiten que cada número mantenga por mucho tiempo su vigencia. También ha sido excepcional la cooperación entre DVV International y el ICAE, que se ha encargado de complementar los contenidos de cada edición con webinarios”.

Sturla Bjerkaker, miembro del consejo editorial (2013-2018) y del consejo asesor de la revista, Noruega

Resultado de una encuesta enviada a los lectores en 2018 (265 personas respondieron a esta pregunta)

¿Qué grado de interés tiene la publicación para usted?



“Siempre he valorado su enfoque creativo, que abarca una gran variedad de perspectivas y prácticas accesibles a muchas personas. Como bien sabemos, los profesionales comunitarios en esta área no tienen acceso a las principales publicaciones académicas sobre educación de adultos y desarrollo comunitario. EAD es una excepción”.

Opinión de un lector

“En la década de 1990 EAD cumplió un importante papel al ayudarnos a compartir experiencias innovadoras sobre el método REFLECT para el aprendizaje de adultos, creando un espacio de diálogo e intercambio entre profesionales e investigadores en Asia Meridional y Sudoriental, en el África subsahariana, al igual que en Centroamérica y Sudamérica. Esta revista nos ayudó a afrontar y superar las barreras impuestas por la geografía, los idiomas, las instituciones y las disciplinas, que con tanta frecuencia limitan la propagación de la innovación”.

David Archer, autor y lector EAD, ActionAid International, Gran Bretaña

“La revista sin duda ha ampliado la mente de muchas personas en todo el mundo. La gente ha aprendido a debatir y a transformar sus aldeas”.

Opinión de un lector

“EAD ha sido una importante herramienta a lo largo de mi vida profesional. Leí los primeros números al preparar mi tesis de doctorado. Mi primera colaboración como autor fue en 1975, y ya en 1978 asumí la función de editor. Desde 2013 formé parte del consejo editorial. Mi labor en y para EAD supuso un enorme desafío y una oportunidad para seguir de cerca las actuales políticas y prácticas del sector. Sin duda extrañaremos a este portavoz mundial de la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida como herramientas que impulsan el desarrollo sostenible”.

Heribert Hinzen, ex editor, miembro del consejo editorial (2013-2017) y del consejo asesor de EAD, Alemania

“Detecté un pequeño error: en la página 58 hay tres fotografías numeradas, pero en la n.º 6 y en la n.º 7 los pies de foto están invertidos”.

Comentario de un lector muy observador

¡Participen!

Funciones e impactos de la educación de adultos: un debate mundial



Timothy D. Ireland es profesor de educación de adultos en la Universidad Federal de Paraíba (Brasil).

Contacto
ireland.timothy@gmail.com

En el Seminario Virtual 2019 del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE por su sigla en inglés) se debatió en torno a las inquietudes planteadas en el último número de la revista *Educación de Adultos y Desarrollo*. Los artículos de esa edición se centraron en el papel y el impacto de la educación de adultos. A continuación ofrecemos una reflexión sobre los intercambios de opiniones que tuvieron lugar durante el seminario.

En 1964, los Beatles cantaban “no me importa demasiado el dinero, el dinero no puede comprarme amor”. Si bien ese puede aún ser el caso en 2019, esta afirmación sin duda no es aplicable a la atención de salud o a la educación. Desde hace mucho tiempo, la atención de salud y la educación han sido productos que se venden y negocian en el mercado abierto. Incluso la educación de adultos, que nunca fue considerada por los inversionistas como un “producto fácil de vender”, hoy está siendo objeto de atención, especialmente para quienes están invirtiendo en educación

a distancia o en línea. La educación está tan subordinada al dictamen de la economía como la política exterior y otros sectores del quehacer gubernamental. Por tanto, aun cuando como educadores seguimos considerando que la calidad de vida y el “buen vivir” constituyen los objetivos últimos de la educación para todos, puede que estos no figuren entre las aspiraciones de las políticas neoliberales que hoy prevalecen en la mayoría de las regiones del mundo. Desde una perspectiva neoliberal, la educación es percibida como un medio utilitario para alcanzar objetivos económicos tales como un mayor grado de productividad, consumo y generación de riquezas. Poco le importan el entorno natural y el bienestar de la comunidad mundial, pese a todos los esfuerzos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible por fijar objetivos orientados a combatir el cambio climático y sus efectos; a lograr la seguridad alimentaria, la igualdad de género, el acceso de todas las personas al agua y al saneamiento, el empleo pleno y productivo y un trabajo digno; y a promover la existencia de sociedades pacíficas e inclusivas. El crecimiento del proceso productivo se basa, por lo general, en la homogeneidad, dejando escaso margen para la heterogeneidad y la diversidad. En el ámbito educativo, este fenómeno se traduce en una obsesión por los exámenes estandarizados.

La maldición de los exámenes estandarizados

Los exámenes estandarizados parecen ser para la educación lo que el producto interno bruto (PIB) es para los economistas: los exámenes estandarizados miden resultados y no procesos, mientras que el PIB mide la riqueza material general de una nación y no la manera en que se distribuye esa riqueza. En un discurso pronunciado en marzo de 1968 en la Universidad de Kansas, Robert Kennedy lanzó una inesperada crítica contra el valor del PIB, lamentando que “Demasiado y durante demasiado tiempo parecemos haber sacrificado nuestro interés por la excelencia personal y los valores de la comunidad en aras de la mera acumulación de cosas materiales”. Cuestionó, asimismo, la capacidad del PIB para medir aquello que más valoramos en nuestra vida: “No toma en consideración nuestro valor, nuestra sabiduría o nuestra cultura. Nada dice de nuestra compasión ni de la dedicación a nuestro país. En una palabra: el PIB lo mide todo excepto lo que hace que valga la pena vivir la vida” (Kennedy 1968). El artículo de Chanell Butler-Morello es un excelente ejemplo del aprendizaje y el crecimiento personal

que podemos perder si dependemos excesivamente de los exámenes estandarizados, los cuales, según afirma Jorge Osorio, “distorsionan el significado de la educación en la diversidad”.

En el documento *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (2015), la UNESCO afirma que “La adquisición y la utilización del conocimiento son los fines últimos que persigue la educación, orientada por los principios del tipo de sociedad al que aspiramos”. (p. 86). Añade que deberían ser considerados como bienes comunes mundiales que pertenecen a toda la humanidad. Es decir, “la educación y el conocimiento son bienes colectivos, pues nos pertenecen a todos por igual. En consecuencia, todos tenemos el derecho a recibir educación y a adquirir conocimiento, y el objetivo de este proceso no es el provecho individual sino el bienestar de todas las personas”. Tal vez deberíamos utilizar el sustantivo “conocimiento” en su forma plural —“conocimientos”—, ya que la creencia de que solo existe una forma de conocer el mundo es una de las causas de los males que nos aquejan hoy en día. Si bien la globalización le ha reportado algunos beneficios a la comunidad mundial, también ha tendido a exacerbar las desigualdades entre el Norte y el Sur, entre las naciones y entre distintas regiones dentro de una misma nación. Es preciso que la obsesión por el crecimiento como indicador de desarrollo sea reemplazada por “un imperativo más complejo y matizado que distinga entre lo que debemos aumentar y lo que tenemos que disminuir” (Hessel, Morin 2011). En palabras de Hessel y Morin, lo que se precisa es “tratar de aplicar e impulsar los tipos de globalización que fomentan un futuro común para los seres humanos de todas las condiciones sociales y de todas las regiones del planeta, un futuro que nos proteja de un nefasto cúmulo de peligros mortales. Es menester que todos nos aliemos en un esfuerzo solidario por resguardar este planeta, cuya existencia es tan fundamental para nuestro propio bienestar”. Para emprender esta iniciativa de “aliarse en un esfuerzo solidario” se requieren procesos de aprendizaje y educación de adultos, los que constituyeron el tema central de esta edición del seminario virtual, en el cual procuramos comprender la función y el impacto —o, para ser más precisos, las funciones y los impactos— de la educación de adultos.

Algunas palabras sobre la dignidad

Si bien, dada la naturaleza intersectorial del aprendizaje y la educación de adultos, el objeto de atención de cada uno de los cuatro artículos escogidos para el debate de este año fue distinto (alfabetización sanitaria; las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad; la alfabetización funcional como clave para el desarrollo de África; y las dificultades para producir datos), en todos ellos se destaca la importancia de la educación y del aprendizaje como condiciones determinantes para la calidad de la vida humana, el desarrollo sostenible y la dignidad humana. El conocimiento, la educación y la salud son necesidades humanas básicas que, por esa misma razón, deben ser accesibles a todas las

Seminario Virtual 2019

Para ver las contribuciones del Seminario Virtual 2019 visite: <http://virtualseminar.icae.global/>

Grabaciones en vídeo del Webinar se encuentran en Youtube:

- Webinar con Henrique Lopes (Universidad Católica de Portugal) y Leona M. English (Universidad St. Francis Xavier, Canadá) sobre educación de adultos y salud: <https://youtu.be/-xazsNrkg4>
- Webinar con Samuel Asnake Wollie (oficina de enlace de UNESCO en Addis Abeba) y Shirley Walters (Universidad del Cabo Occidental, Sudáfrica) sobre el papel de la educación de adultos para el futuro del continente africano: <https://youtu.be/XsoyOSWhBuY>

Educación de Adultos y Desarrollo

Número 85 >

“Papel e impacto de la educación de adultos”

Aún se encuentran disponibles ejemplares impresos gratuitos del n° 85 de Educación de Adultos y Desarrollo sobre “Papel e impacto de la educación de adultos”. Pueden solicitarse en info@dvv-international.de



personas y no abandonadas a los caprichos de un mercado despiadado. Por añadidura, si deseamos que el derecho al conocimiento, a la educación y a la salud prospere, la solidez de los Gobiernos democráticos constituye un requisito fundamental: sistemas de gobierno que defiendan *el derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos interioriza*, y *el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descharacteriza* (Santos 2001).

Referencias

Hessel, S.; Morin, E. (2011): The Path to Hope. Nueva York: Other Press.

Kennedy, R. (1968): Intervención de Robert Kennedy en la Universidad de Kansas, 18 de marzo de 1968. Transcripción disponible en el sitio web de la Biblioteca y Museo Presidencial de John F. Kennedy: <https://bit.ly/2Yn4h3Y>

Santos, B. de S. (2001): Nuestra América: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Redistribution. En: Theory Culture & Society, 18(2-3), 185-217.

¡Participen!

Serie de webinarios del ICAE para 2020

Tras la publicación de cada número de *Educación de Adultos y Desarrollo*, nuestro socio colaborador, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (International Council for Adult Education, ICAE), les ofrece la oportunidad de debatir en un webinar los temas abordados en la edición impresa.

Para este último número de la revista, durante febrero de 2020 el ICAE ofrecerá una serie de webinarios sobre “El buen educador de adultos”. Las siguientes colaboraciones incluidas en esta edición servirán de puntos de partida para los webinarios:

Glocalización: de qué manera se adaptó el Curriculum globALE a las condiciones de Laos para capacitar a educadores de adultos

(véase página 24)

Webinario con Uwe Gartenschlaeger, de DVV International. Será comentado por Katharina Popovic, de ICAE. El webinar se realizará en inglés.

> 13 de febrero de 2020, 15:00 (hora de Europa Central).

No basta con financiar la formación de docentes o con aumentar el atractivo de esta área

(véase página 44)

Webinario con Haldis Holst, secretaria general adjunta de la Internacional de la Educación (IE). El webinar se realizará en inglés.

> 25 de febrero de 2020, 15:00 (hora de Europa Central).

El papel de la educación permanente en la formación de buenos educadores de adultos

(véase página 63)

Webinario con Carole Avande Houndjo, de Pamoja África Occidental, Benín. Será comentado por Vincent Houessou, Ministro encargado de la alfabetización, Benín. El webinar se realizará en francés.

> 20 de febrero de 2020, 16:00 (hora de Europa Central).

Durante los webinarios, los autores darán a conocer sus reflexiones y argumentos, analizarán el tema a fondo con el/la comentarista, e intercambiarán opiniones con los participantes.

¡Los webinarios son gratuitos y están abiertos a todas las personas! ¿Desea participar?

Puede inscribirse en <https://bit.ly/2maqNi5> o enviar un correo electrónico a policy@icae.global. ¡Las inscripciones ya están abiertas! La fecha límite de inscripción es un día antes de que se realice el webinar.

Los webinarios se realizarán en inglés o en francés en la plataforma zoom.us, a la cual se puede acceder mediante un navegador de internet normal, o empleando la aplicación zoom.us. En caso de ser necesario, se dispondrá de asistencia técnica. Si tiene alguna pregunta, puede ponerse en contacto con Ricarda Motschilnig (policy@icae.global).



Artistas que colaboraron

Thaakierah Abdul

Artista a cargo de la portada e ilustradora



Thaakierah Abdul es una llamativa y audaz diseñadora y comunicadora visual, miembro de la comunidad de Cabo Mayayo, en Sudáfrica. Mediante su trabajo ella procura traspasar no solo las fronteras del diseño sino también los límites de la sociedad. Suele considerar su trabajo como “un caos permanente” (una obra en constante desarrollo). Es una combinación de diseño experimental y documentación.

Contacto:

E-mail: thaakieraha@hotmail.com

Instagram: whitespace_____ (5 guiones bajos)

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Quién ha sido el mejor profesor que ha tenido en su vida?

Thaakierah Abdul: Mi madre ha sido la mejor profesora que se ha cruzado en mi camino. Suena cursi, lo sé, pero ella me ha enseñado de modos que van más allá de la comunicación verbal. Su estilo de vida, sus maneras y sus valores como individuo me han entregado una perspectiva sobre cómo hay que percibir el mundo y vivir en él. Admiro su confianza en sí misma, su independencia, su ternura y su perseverancia para superar cualquier obstáculo que amenace con perturbar su bienestar. Estos atributos se han transformado para mí en una herramienta que me permite librarme de situaciones desagradables. Me han ayudado a escapar de muchas realidades dolorosas que he debido afrontar en mi vida diaria. Me han permitido perseguir mis sueños y aprovechar oportunidades extraordinarias. Mi carácter se ha moldeado como un fiel reflejo de su personalidad. La considero un ser ideal y continúa siendo para mí un maravilloso referente. Es difícil de explicar, pero en la manera en que afronto mi recorrido por la vida reconozco cómo ella ha contribuido a mi bienestar mediante sus acciones.

Bhamati Sivapalan

Fotógrafa



Bhamati Sivapalan es una cineasta independiente que reside en Delhi, India. Su labor consiste en documentar movimientos sociales, el arte y la música. Se interesa en el uso del cine como testigo político y poético. Aparte de su trabajo cinematográfico, ha incursionado en la fotografía, el diseño y la animación.

Educación de Adultos y Desarrollo: ¿Quién ha sido el mejor profesor que ha tenido en su vida?

Bhamati Sivapalan: Mis colegas han sido mis mejores profesores. Los aspectos fundamentales de mi propia cosmovisión han sido influidos en gran medida por el aprendizaje y las conversaciones que he compartido con otras personas.



El icono del micrófono ha sido diseñado por Shira Bentley (<http://shirabentley.com>), ilustradora de EAD 85.

Últimas palabras para la posteridad

Muchas gracias. Lo que en estos momentos tienen en sus manos será definitivamente el último número de *Educación de Adultos y Desarrollo*. Hemos llenado esta edición hasta rebosar de artículos, fotografías, columnas, reflexiones, editoriales, mensajes, ilustraciones y reportajes atractivos, provocadores, amenos y serios. Porque nos pareció que debíamos hacerlo, que era nuestro deber para con ustedes, estimados y fieles lectores. Muchos de ustedes se encontrarán reflejados en estas páginas, ya que decidimos dedicar este número histórico al buen educador de adultos. Por favor lean, reflexionen y debatan sobre cualquier contenido que les parezca de interés, y luego compartan sus impresiones con sus colegas, con sus amigos, con nosotros, con el mundo. Más que nada, hemos procurado fomentar y apoyar el diálogo mundial. Incluso si esta publicación finaliza aquí, el debate continúa.

Dicho sea de paso, tal vez les convenga conservar este número para el futuro. Quién sabe si acaba transformándose en un objeto de colección...

<http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo>

Publicada por

vhs
DVV International

En cooperación con



KLJJGLSV

C JKSB

WJNDL VC

S

WF

KJNKD VM

ndfkn fvn KNM
] jbm v