

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 12

Orientaciones para el Proceso Formativo de Personas Jóvenes y Adultas

(Educación de Personas Jóvenes y Adultas)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 12

Orientaciones para el Proceso Formativo
de Personas Jóvenes y Adultas
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

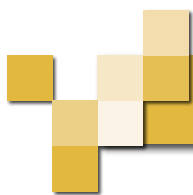
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 12 "Orientaciones para el Proceso Formativo de Personas Jóvenes y Adultas"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

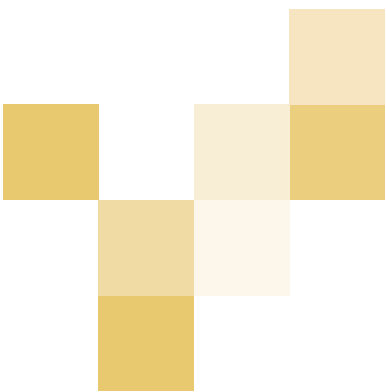
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

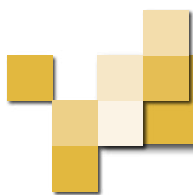
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Uso de lenguas indígena originarias	7
Producto de la Unidad de Formación.....	7
Lecturas obligatorias de la Unidad de Formación	7
Tema 1	
Aproximación a las Características de la Persona Joven y Adulta	9
1.1. Contexto en el que se desenvuelve el joven y adulto	9
1.2. Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas	11
1.3. Principios que orientan el proceso formativo de los jóvenes y adultos	15
1.4. Condiciones para el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas desde el MESCP....	17
Lecturas complementarias.....	21
Tema 2	
Conociendo a nuestros participantes	33
2.1. La importancia de acercarnos a nuestros participantes.....	33
2.2. Como acercarnos a nuestros participantes.....	35
2.3. Herramientas e instrumentos para identificar las características de nuestros estudiantes/participantes	35
Lecturas complementarias.....	47
Tema 3	
La concreción curricular en el aula/taller.....	59
3.1. La concreción curricular en la EPJA	59
3.2. Las Comunidades de Producción Transformación Educativa (CPTe)	69
Lecturas complementarias.....	71







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros.

1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.
2. “Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conoci-



miento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CP-TE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTe) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

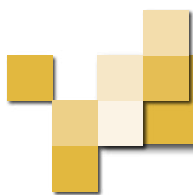
Se espera que ésta colección de Unidades de Formación, que presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- ✓ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- ✓ Los contenidos curriculares mínimos,
- ✓ Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien las Unidades de Formación serán referencia básica para el desarrollo de los procesos formativos, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Unidad de Formación No 12, titulada “Orientaciones para el proceso formativo de Personas Jóvenes y adultas” cierra una etapa del proceso formativo que llevan adelante las maestras/os en el PROFOCOM.

La formación en el PROFOCOM se inició con la Unidad de Formación No. 1, donde se presenta y desafía la construcción e implementación del Modelo Sociocomunitario Productivo. A partir de la UF2 hasta la UF11 se describe y trabajan los diferentes elementos del currículo Base de la EPJA: La construcción del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (que integra, el diagnóstico, la planificación y el currículo del Centro), Metodología (dónde se propone el enfoque metodológico, el método socioproductivo y el taller), la elaboración de recursos y materiales educativos, la evaluación de aprendizajes basado en la propuesta de formación integral y holística, la construcción del currículo regionalizado y la planificación regional de la Educación Alternativa, el enfoque de la educación Productiva y Tecnológica y ahora “Orientaciones para el proceso formativo de Personas Jóvenes y adultas”. Dos Unidades de Formación se especializan en la producción de conocimientos y la sistematización de las experiencias orientadas al trabajo final que deben presentar las maestras/os a la finalización del Programa de Formación Complementaria, como requisito para su titulación.

En este sentido, la UF12 cierra este ciclo formativo sobre los elementos centrales de la propuesta del nuevo currículo de EPJA, a partir del Modelo Sociocomunitario Productivo y abre la última fase del proceso formativo. La última etapa de la formación estará orientada hacia la profundización de aspectos metodológicos en aquellos espacios donde se materializa, finalmente el acto educativo: al aula, el taller, la parcela productiva, el campo deportivo, etc., que contribuya efectivamente a la implementación del currículo, la construcción del modelo sociocomunitario productivo y en definitiva, se concrete la transformación de la Educación Alternativa.

Queda el desafío de traslucir que la transformación de la Educación Alternativa o la implementación del currículo base, o el currículo del Centro cobrará vida en los actos formativos que lleva adelante cada maestra/o. De ahí que la transformación de la educación será una realidad si las maestras/os cambian su práctica educativa, recogiendo y aprendiendo de la experiencia propia y de su Comunidad de Producción y Transformación Educativa, y de todo aquello que le impulse



y motive a mejorar e innovar. En este sentido, los tiempos de cambio y transformaciones se convierten en una oportunidad para todas/os los maestros progresistas, mejor dicho revolucionarios.

La transformación de la educación debe llegar a materializarse en el nivel más concreto, en la relación maestra/o - participante. De lo contrario, estaríamos en simples arreglos o acomodados a lo que siempre hemos hecho; o lo que es peor, maquillajes de forma a lo que esencialmente hemos practicado. No significa que todo lo anteriormente practicado se encuentre echado a perder, sino que debemos desarrollar la capacidad autocrítica de identificar prácticas tradicionales, domesticadoras, excluyentes, repetitivas, “sin sentido” para replantearlas hacia una educación alternativa, es decir, esperanzadora, dinámica, ligada a las necesidades de las/os participantes y comunidades, transformadora, descolonizadora, etc.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Analizamos las diversas orientaciones teóricas y factores que intervienen en el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, elaborando y aplicando herramientas e instrumentos que contribuyan a la concreción curricular en el aula/taller, desarrollando la capacidad de escucha y respeto, para promover procesos formativos pertinentes.

Criterios de evaluación

SABER: *Analizamos las diversas orientaciones teóricas y factores que intervienen en el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.*

- ◆ Identificamos los factores que intervienen en el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.
- ◆ Estudiamos las orientaciones teóricas acerca de ¿cómo aprende el adulto?
- ◆ Establecemos los criterios desde el Modelo para el aprendizaje de las personas adultas.

HACER: *Elaborando y aplicando herramientas e instrumentos que contribuyan a la concreción curricular en el aula/taller.*

- ◆ Diseñamos herramientas e instrumentos para describir las características de las personas jóvenes y adulta que asisten al centro.
- ◆ Evaluamos la aplicación de las herramientas en los grupos de participantes para conocer sus características en relación a las cuatro dimensiones.
- ◆ Elaboramos la programación operativa del aula/taller para la concreción curricular.

SER: *Desarrollando la capacidad de escucha y respeto.*

- ◆ Trabajamos la capacidad de diálogo horizontal y escucha atenta con los participantes/estudiantes para conocer sus necesidades, demandas y expectativas.
- ◆ Generamos respeto a la opinión, acción y realidad de los participantes/estudiantes de nuestros centros de educación alternativa.



DECIDIR: *Promover procesos formativos pertinentes.*

- ◆ Iniciamos procesos formativos de acuerdo a las necesidades, demandas y expectativas de los participantes/estudiantes.
- ◆ Planificamos el desarrollo del aula/taller a través de la programación operativa del proceso formativo.

Uso de lenguas indígenas originarias

Para mantener viva una lengua es fundamental su uso en la vida cotidiana. En Bolivia muchas lenguas están en proceso de extinción debido a la interposición de una lengua hegemónica como la castellana. En el proceso de revolución educativa es de vital importancia fortalecer el uso cotidiano de las lenguas indígenas dentro de los Centros de Educación Alternativa y la comunidad, barrio o ciudad. Por tal motivo, en todas las Unidades de Formación se pretende fomentar el uso de las lenguas originarias en los procesos formativos.

La realidad social, particularmente, en el contexto educativo, ha evidenciado que muchas maestras y maestros hablan una lengua indígena, pero no la practican; otras/os en cambio definitivamente no hablan ni escriben ninguna lengua originaria. Las actividades sugeridas en las Unidades de Formación en el PROFOCOM, pretenden motivar a que las maestras y maestros aprendan paulatinamente una lengua originaria. Para ello, la función del facilitador es importante porque debe crear espacios donde las maestras y maestros puedan realizar conversaciones básicas de interaprendizaje natural.

Producto de la Unidad de Formación

A partir de tu experiencia, elabora herramientas o instrumentos para identificar características de las/los participantes en las cuatro dimensiones.

Lecturas obligatorias de la Unidad de Formación

Las Unidades de Formación están acompañadas de libros digitales con el objetivo de profundizar los temas de reflexión, análisis y construcción educativa, vinculados a la temática de la misma.

La Unidad de Formación No. 12 viene acompañada de los siguientes libros digitales como lectura obligatoria, de los cuales deberán elegir un capítulo de un libro a seleccionar por la maestra/o:

Paulo Freire: *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Ed. Siglo XXI, Madrid- España, 2006 (undécima edición).

María Josefa Cabello Martínez: *Didáctica y educación de personas adultas; Una propuesta para el desarrollo curricular.* Ed. Aljibe, Málaga - España, Primera edición (1997).



Orientaciones para la lectura del libro:

La lectura de los libros y su respectiva presentación será de carácter personal para lo cual recomendamos tomar en cuenta el siguiente procedimiento de lectura:

- **Prelectura del libro:** Donde se realiza un sondeo previo que consiste en obtener información global a modo de exploración sobre el libro que se pretende leer, para ello se podría considerar los siguientes puntos:

Leer el título, el índice o las partes en las que se divide el libro.

Informarse sobre el autor (su época, lugar y su especialización).

Leer la introducción para conocer cuál es el objetivo del libro, para saber sobre qué escribe y para qué escribe.

- **Lectura del libro:** El aprovechamiento de una lectura depende mucho de la finalidad que se tiene para leer el libro. Algunos criterios básicos a considerar en el proceso de lectura son los siguientes:
 - Se sugiere subrayar los enunciados y conceptos clave del libro. Se podría armar un pequeño glosario de palabras claves.
 - Realizar esquemas, mapas conceptuales o mapas mentales en base a los conceptos e ideas claves del libro.
 - Relectura: es fundamental releer todo el texto si es posible y las secciones del texto subrayadas.
- * **Post lectura del libro:** Se realiza un análisis retrospectivo de lo leído, en este momento se realizará una idea sintética de lo leído. Para la realización de este momento las siguientes preguntas serán de mucha utilidad:

¿Estoy o estamos de acuerdo con el contenido del libro?

¿Puedo expresar los conceptos y conclusiones del libro con mis propias palabras?

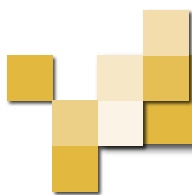
¿Cuál es el fundamento central del libro?

¿Cuáles son las posturas cuestionables del libro?

¿Los conceptos leídos tienen alguna relación con la realidad en la que vivo?

Para la presentación del trabajo, sugerimos que cada maestro/a prepare cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales o un resumen del libro seleccionado donde recoja las ideas fundamentales y una reflexión crítica sobre el contenido global del libro.





Tema 1



Aproximación a las Características de la Persona Joven y Adulta

Actividad 1. De formación personal

Preguntas problematizadoras:

1. ¿Desde tu experiencia como facilitador/a en Educación Alternativa, describe como aprende el adulto?
2. ¿Describe la influencia de los medios y recursos educativos. En la educación de personas jóvenes y adultas?

1.1. Contexto en el que se desenvuelve el joven y adulto

Nos encontramos en una sociedad que se caracteriza por el cambio. Sin duda, los últimos años han sido la confirmación más exacta de que nuestra época es radicalmente diferente a las que nos han precedido. La rapidez del cambio es, a todas luces, el rasgo más característico de estos años.

La tecnología y las ciencias sobrepasan lo imaginable, las comunicaciones aumentan y se desarrollan día a día, los seres humanos aceleran por doquier la movilidad social y sus aspiraciones de participación en las más variadas manifestaciones culturales y políticas. Nos hallamos, pues, ante un conjunto de situaciones de una complejidad inusitada y todas estas transformaciones afectan sobre todo al sujeto que directamente está comprometido en las mismas: EL JOVEN Y EL ADULTO.

Ante este contexto el adulto debe ser sujeto histórico capaz de transformar esa realidad y dar respuesta a las necesidades, y lo hará a través de la educación para dar adecuada réplica a la sociedad cambiante en la que vivimos en un mundo caracterizado por un cambio permanente, que puede dar lugar a situaciones imprevisibles.

En esta sociedad de cambios, el conocimiento es el factor determinante que promueve la innovación y la transformación. A. Tourain (1969) nos presenta una sociedad en la que la investigación, la transmisión y la formación del saber son los momentos más privilegiados del conocimiento. Es un tipo de sociedad centrada en la creatividad; en consecuencia, lo esencial es la capacidad



de generar el cambio. Según Escotet (1990,p.) afirma la educación es sencillamente un proceso sin fin y el aprendizaje un viaje continuo sin retorno. La educación deberá ir cambiando sin pausa, para crear impronta en la comunidad ya que el aprendizaje es la capacidad del hombre para anticiparse al futuro, para resolver las situaciones nuevas, para arriesgarse a pensar para seguir aprendiendo.

En conclusión, hemos analizado cómo el carácter cambiante de la sociedad en que vivimos, incide en la educación, y de la adaptación ha pasado a buscar innovación y producción, constituyendo así a los educandos en seres activos, capaces de participar en la transformación de la sociedad sin permanecer al margen por su inhabilidad.

1.1.1. Etapas de la edad adulta

En muchas culturas se considera adultos a las personas mayores de 18 años, porque a partir de ello, en el caso particular de Bolivia, ejercen su derecho al voto universal, para elegir autoridades nacionales, regionales y municipales. Cuando cumplen los sesenta años, se les llama adultos mayores, ancianos o miembros de la tercera edad y el gobierno nacional les asiste con un bono social llamado “Renta Dignidad”, y siguen siendo adultos.

No existen límites cronológicos que determinen las edades, sin embargo los estudiosos del desarrollo humano coinciden en afirmar que la edad adulta tiene sub etapas que son:

- Edad Adulta Temprana (entre los 20 y 40 años)
- Edad Adulta Intermedia (de los 40 a los 65 años) y
- Edad Adulta Tardía (después de los 65 años de edad)

En la edad adulta suceden una serie de situaciones planificadas o imprevistas que determinan ciertas rupturas o aciertos; estos hechos están relacionados con la vida personal, profesional o comunitaria de la persona joven y adulta.

El Plan de Formación para Facilitadores del Vicariato Episcopal para los Laicos de la Arquidiócesis de México estableció, de acuerdo a criterios cronológicos, las características de las personas adultas, de la siguiente forma:

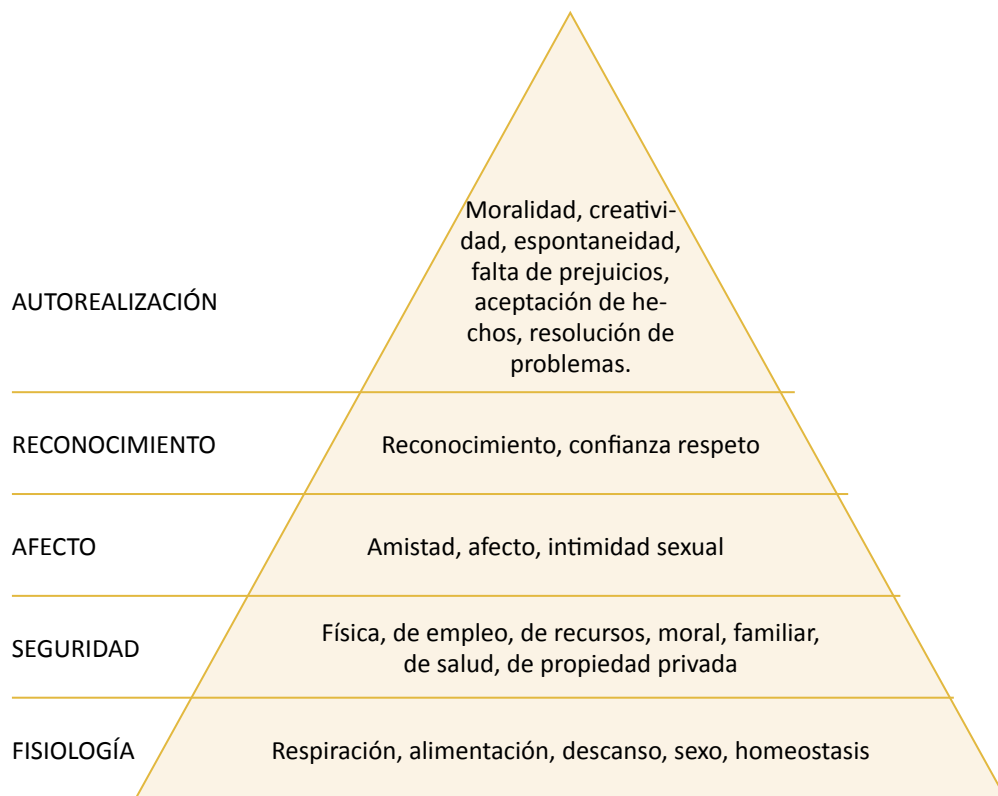
Edades cronológicas	Características
18 a 22 años	Se caracteriza por la búsqueda de independencia: dejar la casa paterna, independizarse económicamente, buscar nuevas formas de organización de vida personal y profesional.
23 a 28 años	El principal interés está en entrar al mundo adulto lo cual implica casarse, establecer un hogar, convertirse en padre o madre, participar en actividades comunitarias, ser contratado para trabajar.
29 a 34 años	Es la época de la búsqueda de estabilidad y se caracteriza por avanzar en la formación profesional, cambiar de empleo, presencia de crisis matrimoniales o posiblemente retomar los estudios.



37 a 42 años	El individuo aplica su esfuerzo en ser él mismo, la promoción profesional es importante, algunas mujeres reanudan la vida laboral, se rompen los lazos de dependencia con personas "guías", se es responsable de los hijos.
43 a 55 años	Es la época del establecimiento. Aparecen eventos significativos en la vida como el éxito profesional, ser guía de otros, el dejar ir los hijos, convertirse en abuelos.
56 a 64 años	Es un tiempo de cambios (desacelere). Aparecen ciertas limitaciones físicas, se inicia la preparación a la jubilación y posiblemente se pierde a su compañero(a).
65 años en adelante	Se aprovecha para realizar una revisión de vida. Es el tiempo de la jubilación, ello implica cambios en las actividades cotidianas y de salud. También es frecuente la muerte de amigos y conocidos.

Conforme avanzamos en la edad cronológica, el ser humano por naturaleza se mueve en función a las demandas e intereses. Básicamente éstas se relacionan con satisfacer las necesidades fisiológicas, afectivas, emotivas, de reconocimiento y autorealización. Lamentablemente no todos alcanzar a cumplir con lo señalado por muchos y múltiples factores.

La siguiente figura (pirámide de Maslow) muestra la jerarquía de necesidades del ser humano:



1.2. Cómo aprenden las personas jóvenes y adultas

Existen diferencias esenciales entre cómo aprenden las personas jóvenes y adultas y como aprenden los niños o los adolescentes, estas diferencias tienen que ver con:

- El dominio de habilidades



- La motivación y los intereses personales.
- La maduración psicológica.
- Las características fisiológicas del cerebro.
- Situación personal, la disponibilidad que tenga y las condiciones en que se encuentre.
- Nivel de autoestima.

Las personas jóvenes y adultas llegan a comprender el conocimiento como una transformación social entendida como un proceso de mejoramiento de la calidad de vida dentro de un marco de democracia, tolerancia, equidad, igualdad y solidaridad, teniendo amplias y recurrentes posibilidades de satisfacción de sus necesidades y también de poder desplegar sus potencialidades y saberes con vistas a conseguir una mejora futura en su vida, en cuanto a realización personal y en el ámbito económico entendido como el poder acceder a un empleo digno y bien remunerado de acuerdo a la tarea que se desempeña, a través de un proceso de cuestionamiento crítico reflexivo que tome en cuenta el contexto histórico, en donde los procesos educativos deben considerar la metodología, materiales educativos, evaluación, entre otros.

A continuación se detallan las diferencias en términos de procesos educativos de los niños, en relación a jóvenes y adultos.

Niños	Adultos
<ul style="list-style-type: none"> • Requieren orientaciones, depende de los adultos. • Tiene escasa experiencia. • Su capacidad de asombro es la motivación para su aprendizaje. • Necesita y busca activamente certezas en todos los ámbitos. • La variedad de sus intereses es mucho más amplia que la de la mayoría de los adultos. • El tiempo perdido siempre parece recuperable. • Requiere de la motivación extrínseca para su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es consciente y responsable de sus actos. • Tiende a deliberar y cuestionar los contenidos, contrastándolos con sus experiencias y conocimientos anteriores. • Tiene la facultad y libertad para decidir sobre su educación o capacitación. • Tiene una visión clara de la vida y una percepción de la escasez temporal. • Tiende a buscar contenidos prácticos, específicos y de utilidad inmediata. • No quiere perder su tiempo. • Su motivación para aprender es intrínseca.

Estas particularidades hacen que las facilitadoras/es respondan a las características específicas educativas de las personas jóvenes y adultas.

1.2.1. Características del aprendizaje de las personas jóvenes y adultas

Las personas jóvenes y adultas tienen diferentes maneras de aprender, es decir, se apropian de manera heterogénea de los conocimientos, adquiere habilidades y destrezas, lo cual significa que cada persona interpreta, distingue, procesa y comprende la información y el contexto, de manera disímil.

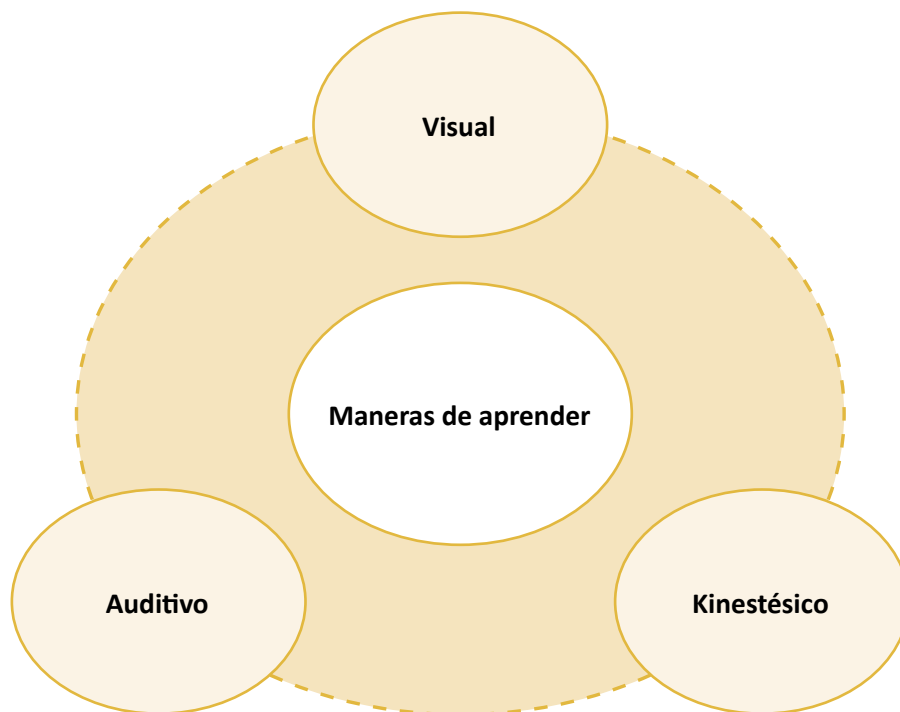
Según Julio Cesar Irahola Aguirre (2004, p.4) menciona que no todas las personas aprenden de igual manera ni a la misma velocidad, no es ninguna novedad, en cualquier grupo que empiece



a estudiar una materia y aunque sus estudiantes sean del mismo nivel, nos encontraremos al cabo de muy poco tiempo con grandes diferencias en los conocimientos de cada miembro, ello a pesar del hecho que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones y realizado las mismas actividades y ejercicios. Cada persona aprenderá de manera distinta, tendrá dudas distintas y avanzará más en una área que en otras.

En el proceso educativo, las personas jóvenes y adultas están influidas por la manera personal que tienen de aprender, perciben a cada momento y a través de los sentidos, una ingente cantidad de información procedente del contexto que le rodea, el cerebro selecciona parte de la información e ignora el resto. Por ejemplo, después de una visita de estudio a una comunidad para recabar información de saberes y conocimientos, pedimos a los participantes que describan aspectos novedosos que son utilizados en su vida cotidiana, probablemente cada uno de ellos hablará de cosas distintas, porque cada una de ellas habrá registrado cosas diferentes, además que este aspecto estará determinado por su interés.

Las personas jóvenes y adultas aprenden a través de tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, que está en función al sistema de representación visual, auditivo y kinestésico:



Manera de aprendizaje visual, los participantes en los que predomina esta manera de aprendizaje se caracteriza por aprender viendo cosas anotadas, cuadros descriptivos, instrucciones escritas, observan elementos físicos del desarrollo de la enseñanza (videos, diapositivas, mapas, manuales, etc.).

Manera de aprendizaje auditivo, los participantes en los que predomina esta manera de aprendizaje se caracteriza por aprender escuchando (voz del facilitador, grabaciones, audio, etc.). “Yo



oigo” Aprende lo mejor posible con una charla, usando sus oídos y su voz. Estos participantes recuerdan lo que oyen y recuerdan hablando en voz alta, les gusta expresar un concepto, escuchar discusiones en la clase/taller.

Manera de aprendizaje kinestésico, los participantes en los que predomina esta manera de aprendizaje se caracteriza por aprender mediante movimiento y manipulando con las manos. Aprenden mejor haciendo, tocando, actuando en una situación, desarrollando un producto o un proyecto, recuerdan y entienden haciéndolo.

Nosotros aprendemos	Nosotros recordamos
• 1% mediante el gusto	• 10% de lo que leemos
• 1.5% mediante el toque	• 20% de lo que oímos
• 3.5% mediante el olfato	• 30% de lo que vemos
• 11% mediante el oído	• 50% de lo que vemos y oímos
• 83% mediante la vista	• 80% de lo que decimos
	• 90% de lo que decimos mientras lo hacemos

La mayoría de las personas utilizan los sistemas de representación de forma desigual, algunas personas prefieren aprender escuchando, otras leyendo, algunos prefieren trabajar comunitariamente, en grupo, otros prefieren resolver las cosas por sí mismos. Es importante mencionar que cuando una persona identifica su propia manera de aprendizaje, su motivación y su autoestima mejoran considerablemente.

No hay un sólo modo de aprendizaje, sino muchos, unos prefieren hacerlo en grupos, otros individualmente, algunos optan por la experimentación y otros requieren de mayor asesoría. Efectivamente, las personas perciben y adquieren el conocimiento de manera distinta. Además, los adultos suelen tener claras sus preferencias hacia determinadas estrategias cognitivas que son las que finalmente les ayudarán a dar significado a los nuevos conocimientos.

Las formas de aprendizaje están referidas a las estrategias preferidas por los participantes y que se relacionan con formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre los nuevos conocimientos. En otras palabras, podríamos decir que los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, son los que determinan la forma en que los participantes perciben, interaccionan y responden a un ambiente de aprendizaje. O, dicho de manera más sencilla, son las actitudes y comportamientos que determinan las formas preferidas de aprendizaje de la persona.

El aprendizaje consiste, en definitiva, en cómo la mente procesa la información y cómo es influida por las percepciones de cada persona, con el fin de alcanzar aprendizajes pertinentes. Por ejemplo, cuando se aprende un nuevo concepto, algunos participantes se centran en los detalles, otros en los aspectos lógicos, otros prefieren hacerlo leyendo u otros llevándolos a la práctica a través de actividades.





Es importante establecer que estas maneras de aprender no son estables, es decir, pueden sufrir modificaciones a lo largo del tiempo. A medida que avanzan en su proceso educativo, van descubriendo cuál es su mejor forma de aprender, dependiendo de condiciones tales como las circunstancias, el entorno o los tiempos involucrados. Ello puede cambiar bajo diferentes condiciones, como por ejemplo, los tipos de aprendizajes, la edad o los niveles de exigencia.

Los participantes aprenden con más efectividad cuando descubren la manera más apropiada de aprendizaje, conocen cuál es su estilo de aprendizaje predominante. En consecuencia, podríamos decir que el facilitador podrá orientar mejor el aprendizaje de cada participante si conoce la manera de aprender de éste. Ahora, si la meta del facilitador/a es lograr que los/as participantes se apropien de nuevos conocimientos, entonces deberá ayudar a conocer y optimizar sus propios estilos de aprendizaje.

En este contexto, varios investigadores han comprobado que presentar la información mediante diferentes enfoques nos conduce a una instrucción más efectiva. En consecuencia se debe posibilitar que cada estudiante pueda “recibir” los contenidos adaptados a sus estilos de aprendizaje predominantes.

1.3. Principios que orientan el proceso formativo de los jóvenes y adultos

La metodología usada para la atención de las personas jóvenes y adultas asume la existencia de un grado de madurez, por lo que los fundamentos surgen de la aceptación y respeto por lo que el participante ya es, con su historia, sus conocimientos y su experiencia.

Según Félix Adam, 1987, en su texto de Andragogía menciona que los principios de horizontalidad y participación son los fundamentos de mayor relevancia en la práctica con jóvenes y adultos y se incorpora a éstos el principio de apropiación y flexibilidad.

a) Participación: Este principio puede entenderse como la acción de tomar decisiones en conjunto o actuar con otros en la ejecución de una tarea determinada.

El rol del participante adulto/a en el proceso de aprendizaje consiste en algo de mayor dimensión. La participación implica el análisis crítico de las situaciones planteadas, mediante el aporte de soluciones constructivas. Así, bajo este principio se estimula el razonamiento, se promueve la discusión constructiva y comunitaria de las ideas y se conduce a la reformulación de propuestas como resultado de la confrontación de posiciones.

El término “participante” en educación de personas jóvenes y adultas tiene su origen en este principio, porque estudiante/participante está inmerso en las actividades sociales, políticas, económicas, culturales de su comunidad.

b) Horizontalidad: este principio se refiere fundamentalmente a que tanto el facilitador/a como el participante están en igualdad de condiciones (características cualitativas) al poseer ambos la adultez y la experiencia, pero con diferencias en cuanto a los niveles de desarrollo de la conducta.



Bajo este principio, el facilitador/a no puede ser el superior en términos jerárquicos y el participante el inferior. El trato debe darse de manera horizontal y “dialógica”.

c) Apropiación: es la noción de los participantes y las/os facilitadoras/es que los asuntos tratados en el proceso formativo son parte de su vida; son propios e inciden en sus condiciones actuales y futuras como insumos para la toma de decisiones.

Si los contenidos propuestos y tratados en el proceso formativo responden a necesidades reales y sentidas de los participantes, y estos los asumen como propios y los integran en su vida como herramientas de crecimiento y transformación, entonces el método educativo ha sido efectivo.

d) Flexibilidad: los adultos, al poseer una carga educativa formativa llena de experiencias y saberes. Por su rol de múltiples responsabilidades; familiares, económicas, sociales, requiere de aprendizajes de acuerdo a sus aptitudes, destrezas y condiciones.

Bajo estas premisas, el Ministerio de Educación y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial ha trabajado en brindar respuestas a la realidad y la necesidad de los participantes a través de las Modalidades de Atención (Modalidad Presencial, Modalidad Semipresencial y la Modalidad a Distancia), además se cuenta con las diferentes ofertas académicas en los diferentes niveles, en las Áreas Técnicas (técnico básico, técnico auxiliar y técnico medio) con sus diferentes especialidades y el Bachillerato Técnico Humanístico.

Sin embargo, y dadas las características del estudiante joven y adulto, es importante considerar las siguientes relaciones:

- **Relación con el mundo circundante:** el aprendizaje se realiza teniendo en cuenta situaciones problemáticas del entorno físico y social del participante.
- **Relación con los intereses de quienes aprenden:** el proceso formativo debe estar orientado hacia quien aprende, el participante es el centro del proceso, por lo tanto, sus motivaciones e intereses deben ser considerados.

A continuación se presenta la Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde el Modelo Sociocomunitario Productivo, considerando que el participante tiene sus propios intereses y necesidades:

Modelo sociocomunitario productivo	
Facilitador/a	Participante
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta el proceso educativo. • Introduce temas generadores. • Dialoga en el proceso educativo. • Dosifica los contenidos. • Planifica la metodología para el proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera reflexión y debate. • Relaciona sus saberes y conocimientos con la realidad. • Realiza trabajo comunitario. • Busca la aplicación concreta de lo aprendido. • Parte de su realidad.



1.4. Condiciones para el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas desde el MESCP

Las características de los jóvenes y adultos y las características del modelo Socio Comunitario Productivo proponen algunas condiciones básicas al proceso formativo.

- Establecer un clima igualitario y de convivencia en el que participantes y facilitadores/as sean considerados pares y la interacción se realice en un ambiente de respeto mutuo, lo que constituye la base de la relación.
- Respetar los ritmos y maneras de aprendizaje: Como ya conocemos, cada participante aprende según su ritmo y su estilo, por lo que el facilitador/a deberá considerar estas diferencias a la hora de apoyar el proceso de aprendizaje de su grupo, evitando la competencia o la comparación entre ellos.
- Considerar la experiencia y las habilidades previas de los participantes, tales como su capacidad para tomar decisiones, resolver problemas, adaptarse a distintas situaciones y actuar autónomamente.
- Favorecer e incentivar la participación: Si bien es cierto el participante se reconoce como protagonista de su proceso formativo, el facilitador/a deberá constantemente incentivar la participación activa de su grupo y generar discusión.
- Los contenidos deberán ser para la vida, significativos y funcionales para el participante, ya que trae una experiencia y una motivación por satisfacer, una necesidad concreta.
- Retroalimentación durante todo el proceso: Permitirá al facilitador/a tener conocimiento preciso y oportuno de la forma en que se está llevando a cabo el proceso formativo y el logro de sus objetivos, de manera que ante cualquier señal de desvío, pueda implementar las estrategias que le permitan reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El participante tiene necesidades propias y, por lo tanto, perciben la utilidad del aprendizaje en una aplicación inmediata. Por lo cual, se le debe ofrecer desde el comienzo de su proceso de aprendizaje que sus necesidades serán satisfechas, es decir, que dicho proceso será capaz de proporcionarle aquello que busca. El adulto concibe su formación como un camino para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual.
- La sinergia en educación de Jóvenes y Adultos es un elemento importante, ya que crea un efecto más grande que el que hubiera podido esperarse dado la suma de los efectos de cada uno, en caso que hubieran operado independientemente.

Los adultos/as poseen una particular predisposición y motivación para el aprendizaje, tiene experiencias y capacidades adquiridas, y es capaz de orientar el aprendizaje en función de tareas puntuales y específicas. No todos aprenden de la misma manera. Podrán ser activos, reflexivos, teóricos, pragmáticos, entre otros, los modos de aprendizaje son múltiples. En este contexto, el proceso formativo debe ser aplicado a través de diferentes metodologías, de manera que cada participante pueda apropiarse de los contenidos adaptados a su estilo de aprendizaje predominante.



1.5. Factores que coadyuvan a la educación de las personas jóvenes y adultas

Los elementos que contribuyen en el proceso formativo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas son:

a) Intrapersonales del proceso formativo

Para que el proceso formativo alcance resultados finales positivos, se debe considerar algunos factores que dependen sólo del participante, y que contribuyen a adquirir un aprendizaje eficaz y autónomo.

Como ya se mencionó, un factor está constituido por los propios patrones de aprendizaje que cada sujeto posee, que son diferenciales e individuales a momento de apropiarse de los contenidos temáticos ofertados por el CEA. Cada participante se enfrenta con una realidad y asimila la información proporcionada por ésta de forma propia y original. Se relaciona con la estructura de pensamiento del sujeto y se refiere a cualidades o modos del conocimiento individual (dependencia/independencia de campo, reflexividad/impulsividad, simplicidad/complejidad cognitiva, etc.). El facilitador/a, además de conocer qué patrones de aprendizaje tiene cada participante, debe promoverlos para que aporten con mayor eficacia en el proceso formativo.

Es importante enfatizar la influencia que tiene los factores intrapersonales en el proceso de aprendizaje, el entorno social en el que se desenvuelve el sujeto, y, el aspecto sociofamiliar, siendo determinante sobre todo para los niveles de ansiedad, aspiraciones, auto-concepto y autoestima, motivación y protagonismo del sujeto.

b) Motivación del participante

Es probable que para un adulto que ha pasado mucho tiempo sin estudiar, encuentre ciertas dificultades que pondrán en riesgo la consecución de sus objetivos. Esto unido al temor al fracaso, pueden inducir al abandono. En este contexto, la participación del facilitador que motiva y alienta permanentemente es esencial. En la mayoría de los casos, le bastará con tomar contacto con el participante para calmar las aprehensiones de éste, sin embargo, es posible que en algunas ocasiones sea necesario que éste apoye no sólo en el ámbito de la motivación sino también orientando la formación hacia la satisfacción de necesidades concretas.

Podrá ser de dos clases: motivación externa, favorecida desde fuera del sujeto; y motivación interna, que debe interiorizarse en el participante y traducirse en una búsqueda de metas educativas en las que se valore el deseo de aumentar la propia competencia cognitiva. El participante motivado buscará las metas de aprendizaje por encima de la propia estima social o metas de ejecución.

Los factores internos y externos convergen de forma tal que afectan la educación del joven y adulto.





c) Factores socioambientales del proceso formativo

Como ya mencionamos, la incidencia que el entorno familiar tiene en el proceso formativo es incuestionable, ya que el nivel socio-cultural familiar, concretado en el uso y utilización que se hace de la lengua en familia, y la disposición y motivación hacia la lectura, así como la necesidad de uso que tiene el participante para desenvolverse en su vida cotidiana, suele reforzar el trabajo que el facilitador/a desarrolla en la sesión formativa.

El proceso formativo requiere de una intervención del facilitador/a, si bien el participante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, el facilitador no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que los participantes desplieguen una actividad mental constructiva, rica y diversa; el maestro/facilitador ha de guiar y orientar esta actividad, con el fin de que la construcción del participante se acerque de forma progresiva a lo que significa y representa los contenidos como saberes culturales de una comunidad humana. Es cierto que el participante construye su propio conocimiento, pero este proceso no lo hace en soledad sino en un ambiente de relaciones, entre el participante y el facilitador/a.

d) Factores interpersonales del proceso formativo

Se debe destacar la influencia que tiene el factor interpersonal en el proceso formativo que incide en el aprendizaje y el rendimiento académico. Las relaciones que establece el participante en su contexto son determinantes, potenciando o minimizando el proceso formativo.

La relación participante-facilitador/a es fundamental porque el participante reconstruye en su mente los contenidos culturales acumulados a lo largo de su historia, y es el facilitador que actúa de intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliega para asimilarlos en el proceso de aprendizaje.

e) Factores biológicos y psicológicos que inciden en el proceso formativo

Es importante considerar estos factores, que también inciden en el proceso de formación de las personas adultas.

- **Biológicos:** adultos comprendidos entre 38 a 66 años, se menciona algunos factores que afectan su aprendizaje.
 - **Visión:** se observan cambios en la visión y la resistencia de algunos de usar lentes. La mayor o menor iluminación.
 - **Audición:** perder la habilidad de percibir sonidos.
 - **Destrezas psicomotoras:** la pérdida de la rapidez en el aprendizaje.
 - **Comunicación Verbal:** la posible alteración del habla (Más lenta).

Es posible que algunos adultos se frustren, se sientan incómodos o simplemente no reconozcan o comuniquen que tienen dificultades, de ser así, esto dificultará en gran medida el proceso formativo, como la posibilidad de que el maestro/facilitador busque alternativas que le ayuden en el proceso.



- **Psicológicos:** la incapacidad de escuchar o comprender puede producir sentimientos o emociones como la depresión, ansiedad o frustración.

En la adultez la disminución de las capacidades físicas o intelectuales puede incluso provocar temor, el adulto se siente ansioso y esto obviamente afecta otros aspectos personales. Debe existir un equilibrio para controlar este tipo de situaciones.

Los bloqueos emocionales (pérdida temporal de recuerdos específicos) resultan en limitaciones fisiológicas interfiriendo en la seguridad y creando actitudes negativas hacia el aprendizaje.

h) Factores externos ambientales que afectan el proceso de aprendizaje del adulto

No podemos dejar de lado que existen también factores externos ambientales, de importancia en el estudio y rendimiento del adulto:

- Lugar de estudio: debe ser tranquilo acogedor.
- Mobiliario: la mesa con un lugar apropiado para guardar materiales.
- Distracciones: Televisión, tráfico, radio; estos deben evitarse, ya que disminuye la concentración.
- Iluminación: la luz debe ser natural de preferencia o artificial suficiente.
- Ventilación: la temperatura ideal es de 20°, y ventilada, ya que la falta de oxígeno produce somnolencia.
- Preparación del trabajo: conviene tener el material preparado, para evitar interrupciones. Alimentación y descanso: las comidas excesivas y el alcohol producen somnolencia y reducen la concentración.
- Horario para el estudio: es preferible estudiar en un mismo horario de preferencia en la mañana.

Es importante destacar que las bases del aprendizaje son: poder (capacidad), saber (experiencia) y querer (motivación). Con esto entendemos que un adulto aprende mejor en un ambiente informal, influye en esto el aula/taller, la distribución de las sillas, mesas, comodidad y otros.

Debemos recordar que la retroalimentación siempre es útil, aún si se plantea como crítica. Es siempre un insumo, pues nos brinda información sobre cómo somos percibidos, cómo sienten y piensan los demás y el efecto que causamos. Finalmente la repetición es una manera de reforzar el proceso formativo.

Actividad 2. De formación comunitaria

1. ¿Después de haber leído el Tema 1, ¿Cómo plantearían el trabajo metodológico de una clase, considerando las diversas características de los jóvenes y adultos?





Lecturas complementarias

Educadores de adultos acerca del proceso de su formación

Graciela Messina, INEA - CREFAL / México

Introducción. Este artículo está escrito desde la propia experiencia en formación de educadores. En consecuencia, fue pensado desde un cierto lugar: el ocupado por los educadores a los cuales nos ha correspondido “formar” a otros educadores. Ese lugar está poblado de supuestos, expectativas y categorizaciones acerca de la formación y de los educadores. Uno de los propósitos del texto es entablar una conversación con los habitantes de ese lugar, especialmente con las creencias que hemos dado por evidentes. No es un monólogo solitario sino un relato para que el lector haga sus propias reflexiones.

El artículo da comienzo partiendo de tres supuestos que parecen ser bastante rotundos:

- a) La educación de personas jóvenes y adultas sigue siendo una tarea social prioritaria, que incluso se torna perentoria en estos tiempos; aún más, dado el alto número de personas que son participantes de esta modalidad (reales o potenciales), se requiere de poner en práctica acciones que combinen un horizonte no limitado a lo inmediato con un gran alcance en términos del espacio;
- b) los educadores y su formación son la clave para el proceso de transformación de esta modalidad, en vez de continuar diseñando y poniendo en marcha nuevos programas educativos que se “llevan” del nivel central al local, sin escuchar las voces de las comunidades y sin la participación de los educadores;
- c) los educadores de personas jóvenes y adultas no cuentan con las oportunidades de formación adecuadas para realizar su tarea.

Si se aceptan estos supuestos, estamos asumiendo también que la educación de las personas jóvenes y adultas necesita de programas de formación de educadores y de formadores para esta modalidad, orientados hacia la promoción tanto de un pensar y un aprender reflexivos como de la capacidad de vivir lo educativo como un proceso de transformación simultáneamente social, política y cultural.

Sobre la base de estos supuestos se desarrolla el texto, que comienza por analizar quiénes son los educadores de personas jóvenes y adultas —en particular cómo los que nos ubicamos como “formadores” pensamos que “deben ser” — y culmina preguntándose tanto por las condiciones actuales de la formación como por las alternativas de cambio.

A modo de reflexión inicial: educación de personas jóvenes y adultas. Desde los noventa, se comenzó a emplear la denominación educación de jóvenes y adultos, en vez de educación de adultos, para dar cuenta de la presencia significativa de los jóvenes en esta modalidad y en la demanda potencial. En el marco del seguimiento de la CONFINTEA V, se consagró un nuevo nombre: educación de personas jóvenes y adultas, para hacer presente la participación tanto de



mujeres como de hombres; aun cuando comparto que el nombre es parte de una mirada y de un enfoque —y aun estando de acuerdo con las razones por las cuales se cambió el nombre de la modalidad— me inclino a emplear en este artículo a secas la categoría educación de adultos.

Regresar al nombre originario tiene en mi opinión más fuerza, es más rotundo y es más claro para cualquier lector, aun cuando omita las diversidades indicadas. Pero dado que ya hemos rebautizado la modalidad y aceptado que las nuevas denominaciones son más específicas, volver al nombre original nos libera un poco, tan sólo un poco, del riesgo de los estereotipos y de las modas.

Decir educación de adultos a secas nos recuerda que estamos omitiendo marginados o adultos que fueron excluidos del tren de la escolaridad. Nos recuerda también el nacimiento y la permanencia en el tiempo del carácter compensatorio y remedial de la educación de adultos.

Queda pendiente reflexionar en torno del nuevo nombre, para ver si da cuenta de un cambio significativo en la educación de adultos, en particular si permite prefigurar un espacio permanente donde se integren educación y trabajo para todos los jóvenes y adultos. Un espacio orientado preferentemente a los jóvenes y adultos marginados y al mismo tiempo abierto a otros grupos sociales.

En relación con esto de los nombres, en los llamados países desarrollados se está haciendo referencia a aprendizaje permanente, en vez de educación de adultos, para identificar las oportunidades educativas para las personas que han abandonado el sistema educativo formal o la formación para el trabajo. En nuestros países no sólo se omite la referencia explícita a lo permanente y al aprendizaje sino que el término educación da cuenta más de la oferta que de los participantes; aún más, decir educación «de personas jóvenes y adultas» específica y asigna un carácter especial a la modalidad. Y especial sigue siendo entre nosotros sinónimo de fuera de la norma o de margen.

Si las cosas desde el nombre significan, sin duda que los nombres de educación de adultos o educación de personas jóvenes y adultas siguen dejándonos con la sensación de que queremos algo diferente. Y que necesitamos crear un nombre para eso.

¿Qué es un educador de personas jóvenes y adultas? En incontables oportunidades hemos escuchado que el educador de adultos tiene que ser una persona con vocación, con capacidad de entrega, servicio y compromiso. Alguien dispuesto a sacrificarlo todo en nombre de su tarea. Y además, una persona que se concibe y actúa congruentemente como facilitador de los aprendizajes y como animador cultural. Para muchos también el educador de adultos es una persona con alto grado de compromiso social y político. De este modo, en el imaginario del educador de adultos se imbrican las figuras del misionero, del militante y del apóstol. Esta visión idealizada es no sólo muy exigente para los propios educadores sino que se transforma en una referencia que desalienta por inalcanzable.

Desde mi propia experiencia, la pregunta: ¿quién es el educador de adultos? se clarifica si nos concentramos en dos aspectos estrechamente relacionados: su condición de educador y su condición de trabajador.





La tesis de este artículo es que el educador de personas jóvenes y adultas es antes que todo un educador inserto en una trama de obligaciones, derechos y responsabilidades básicas, comunes a todos los educadores. También como educador, una persona inscrita en un conjunto de expectativas y sentidos que los otros le atribuyen. Sin duda que la figura del “maestro” tradicional, caracterizado como el que sabe, el que enseña y el que define la situación de aprendizaje, está presente en muchos de los adultos participantes en los programas y también en los propios educadores de adultos y en otras figuras involucradas en esta modalidad.

Para aquellos que trabajan en la educación de adultos, definir al educador de adultos como “un educador”, puede ser sentido como una alteración radical de su especificidad. No es ésta mi intención, sino destacar que el educador de adultos forma parte de ese colectivo o de ese grupo social denominado educadores. ¿Para qué este énfasis?, en primer lugar, para hacer presente en nosotros que existe una tendencia a sentirnos “diferentes” lo mismo entre los educadores de adultos como entre aquellos educadores del sistema educativo regular. Estas diferencias además se dirimen en algunos casos en términos de relaciones de orden y jerarquía (con prejuicios mutuos tales como: “somos mejores”, “somos más profesionales” o “somos facilitadores”, “no imponemos aprendizajes”, “no enseñamos”).

Afirmar que el educador de adultos es un educador, nos permite preguntarnos exactamente acerca de eso, acerca de si acaso es un educador. ¿Para quienes el educador de adultos es un educador? ¿Para sí mismo, para sus pares —los otros educadores de adultos—, para la comunidad, para los maestros de su comunidad, para los funcionarios de los programas de educación de adultos, para los especialistas en educación? Más que presentar una respuesta contundente se busca en este texto explorar en torno a qué es el educador de adultos y bajo qué condiciones es lo que es. En primer lugar, si existe una imagen minusvalorada del educador de adultos, ¿no es ella un espejo de la condición de “segunda” o “compensatoria” que ha tenido socialmente la educación de adultos? Y dado que esta imagen es social también está presente en los propios educadores de adultos, que se ven como un grupo aparte, como un grupo menos “calificado”, menos valorado, menos remunerado. Y por su parte, el sistema educativo afirma esta visión al asignar en América Latina y un bajísimo porcentaje de su presupuesto a la educación de adultos, al estipular un gasto mucho menor por estudiante adulto versus estudiante regular (o de la “población escolar”) y al remunerar diferencial y desfavorablemente a los educadores de adultos, especialmente a los educadores que ocupan el lugar de educadores voluntarios o comunitarios.

En segundo lugar, no existe un “educador de adultos” sino múltiples maneras de serlo así como de historias de vida que los llevaron a ese lugar. Por un lado, están los maestros del sistema educativo regular, titulados en la universidad, en un instituto de formación o en la escuela normal, que se han hecho en la práctica educadores de adultos; por otro, los jóvenes que habiendo completado la educación media ingresaron a una carrera o programa de formación inicial que ofrecía una formación especializada en educación de adultos (estos son casos contados en América Latina); por otro, maestros que se especializan en el campo de adultos y continúan estudios de postítulo después de ser maestros; otro grupo, que en algunos países de la región es mayoría, los educadores de adultos son personas de la comunidad, que cuentan con una escolaridad variable desde la educación básica hasta la universitaria (con predominio de personas que cuentan solamente



con educación básica) y que se forman en la propia práctica, con el apoyo de la institución en la cual trabajan. Apoyo significa formación en servicio.

Las condiciones y motivos que los impulsaron a ser educadores de adultos son también muy diversas. Por un lado, personas que llegan a ser educadores de adultos porque se sienten atraídos por la tarea, porque “les gusta”, o porque han trabajado en proyectos sociales, porque se sienten comprometidos con los grupos más marginados y conciben la educación como un camino de libertad y así lo declaran e incluso así lo sienten; o bien y además pertenecen a familias de maestros y esa tradición familiar condiciona su elección de carrera.

Para otros ser educador de adultos es una manera de completar su salario o porque es el único trabajo posible en su comunidad, la única entrada al esquivo mundo del trabajo. También se identifica otro grupo de personas para las cuales su tarea fue definida absolutamente desde fuera, con un grado de obligatoriedad y no elección; en este grupo se incluyen desde aquellos que siendo estudiantes de la educación media empezaron a trabajar como parte de su inscripción en tareas de “servicio social”, definido como parte de sus responsabilidades curriculares o bien jóvenes que haciendo el servicio militar también se desempeñan como educadores como parte de su servicio social, o personas recluidas a las cuales se les presenta esta posibilidad como parte de las reglas de juego de la institución carcelaria.

En este marco diverso, se entremezclan las formaciones y las historias; mientras algunos han sido educadores de adultos en forma relativamente permanente a lo largo de su vida, otros sólo han transitado en forma intermitente o puntual por la modalidad. Asimismo las formaciones previas incluyen desde la formación inicial como maestro u otras formaciones pedagógicas generales o especializadas en educación de adultos, hasta las formaciones y experiencias más diversas: estudiantes de la

educación básica, amas de casa con educación básica completa o con mayores estudios, estudiantes universitarios de distintas carreras, jóvenes con educación básica, subempleados con o sin experiencia en trabajos poco calificados del sector informal de la economía, jóvenes y adultos con educación media o superior en las más diversas especialidades. Nuevamente, se entremezclan los aprendizajes formales e informales, las formaciones sistemáticas y las que se hacen en la vida, las carreras profesionales y las que se constituyen en el trabajo social y comunitario.

Estas condiciones y estas maneras de vivir la tarea de ser educador de adultos no son excluyentes; los educadores sabemos que se transita de una a otra. La tarea de los formadores, y de las instituciones que son parte de la modalidad, es justamente crear condiciones para que a los que allí trabajan “sientan ganas” de hacer eso y de ser lo que son.

A partir de esta exploración, estamos listos para arribar al siguiente punto: el educador de adultos es una persona que realiza un trabajo. Esto nos sitúa en un lugar distinto al apostolado o la militancia. Un trabajo es una tarea definida desde una institución o desde una organización; implica reglas de juego, un marco normativo. Supone que somos parte de un grupo, de una cofradía, de una estructura, donde existen división de tareas y líneas de autoridad; somos personas que





administramos algo, que hacemos algo, que nos encomiendan algo, personas que necesitamos conocer ese algo que se denomina habitualmente programa. Personas también que aspiramos a otros estilos de trabajo, donde se construye, se transforma, se comparte el proceso de creación, se altera la división entre los encomenderos y la encomienda (que definía a la población nativa como si fuera una cosa a administrar).

Como todo trabajo, ser educador de adultos tiene una dimensión de carga o de faena, de alienación, de fuera de sí, de externalidad. Todo lo que hoy conocemos como “sistema educativo”, incluida la educación de adultos, se constituyó desde fuera, en una oposición entre civilización y barbarie, entre lo público y lo doméstico, entre los intereses del Estado y los de las comunidades y las personas. Como en todo trabajo, en la tarea de educador de adultos está presente también y casi siempre la posibilidad de resignificarla y de apropiarse de ella.

El trabajo de educador de adultos nos ubica hoy en el mundo de los grupos sociales más marginados. Ser educador de adultos es convivir con esa realidad, es en muchos casos querer transformarla y estar irrestrictamente en el lugar de la paz y la igualdad. También para muchos educadores, vivir esta realidad es comprender las condiciones sociales que han creado la marginación.

Sin embargo, también escuchamos voces de educadores que se colocan en un lugar de privilegio, que definen su tarea desde una relación desigual, con afirmaciones tales como: “hay que convencer a los adultos para que estudien”, “hay que forjar su inteligencia y su voluntad”, “dominar el grupo”, “enseñarles a pescar”, “sacarlos de la ignorancia”, “convencerlos que nunca es tarde para aprender”. Educadores que están más cerca de ver su tarea como “combate al rezago educativo” y “contribución al desarrollo” (¿qué desarrollo?) que como un proceso social de transformación, rescate cultural y construcción política. Referencias que consagran la diferencia: los adultos como menores de edad y los educadores como los que sabemos y tenemos derecho a convencer e imponer, en vez de propiciar procesos de búsqueda y descubrimiento.

Cuando los educadores establecen esa relación desigual, necesitamos preguntarnos por la responsabilidad de las instituciones en las cuales trabajan. La tarea de las instituciones que constituyen la modalidad de educación de adultos es sin duda crear las condiciones para que los educadores reflexionen acerca de su propia historia, de quiénes son, de cómo se constituyeron como educadores, de cuál es el sentido de su práctica. Si ser educador de adultos es un trabajo, la tarea debe ser asumida institucionalmente como un proceso educativo de cada educador consigo mismo, en grupos de pares, para mirar ideas y prácticas acerca de qué es educarse, educar a otros y aprender.

¿En qué grado somos conscientes de que estamos trabajando en educación de adultos? en algunos casos este trabajo no es identificado como tal por los propios actores. Este tema ha sido ampliamente debatido entre nosotros ¿acaso un instructor de capacitación, un profesor universitario, un promotor de salud, un extensionista rural, se consideran a sí mismo como educadores de adultos? Y aún cuando no se asuman como tales ¿dejan por eso de serlo? De nuevo, la reflexión necesaria e inconclusa acerca de los límites de la educación de adultos. Reflexión que solamente en pocos casos las instituciones que conforman la modalidad comparten con sus educadores.



Otro punto que se debe considerar es en qué medida los educadores de adultos han reflexionado acerca de quiénes son los adultos con los cuales trabajan, qué saben los adultos, cómo se construyeron estos saberes, cómo leen su experiencia, cómo se relacionan con la cultura escrita, qué puentes se pueden establecer entre escritura y oralidad. Nuevamente, ¿en qué medida las instituciones de educación de adultos han cautelado espacios para esta reflexión?

Finalmente, si ser educador de adultos es un trabajo, ¿hasta dónde las instituciones de la modalidad han hecho posible que la experiencia del trabajador sea la piedra fundamental del proceso de aprendizaje o han depositado la tarea en el “programa” o en su expresión curricular más frecuente en los últimos años: los materiales impresos y más recientemente, los materiales en línea? Cuando la formación de los educadores de adultos se subordina al “programa”, hemos ubicado a los educadores en el lugar de la ejecución o la operación y a los propios adultos en la condición de usuarios o receptores, en personas que “reciben” el programa, impulsadas a certificar antes que a aprender, como parte del juego de ser países modernos y competitivos. Países donde la escolaridad no modifica las posibilidades de trabajo ni de la distribución de la riqueza, signadas ambas en alto grado por la clase social de origen, en un estilo que ya conoció el siglo XIX: “a cada cual... según sus necesidades...”

No es posible omitir la ruptura entre el discurso y la práctica de la formación en el campo de la educación de adultos. Un proceso análogo sucede en el conjunto del sistema educativo. Las referencias oficiales al constructivismo en el caso de las reformas en América Latina no se acompañan de cambios equivalentes y generalizados en las prácticas de los educadores del sistema regular. En el caso de la educación de adultos, se ha legitimado entre los educadores un perfil ideal acerca de sus funciones, una permanente referencia al “deber ser” del educador como un personaje mítico que combina el compromiso con la facilitación de los aprendizajes, mientras las prácticas pedagógicas siguen siendo mayoritariamente escolarizadas, donde el educador enseña y el adulto “recibe”, donde cuentan más los intercambios uno a uno que el aprendizaje del grupo como un todo, donde el educador apela a formas de inducción autoritaria de la “participación”.

En consecuencia, en algunas instituciones de la modalidad se establece la facilitación de los aprendizajes como lo que hay que hacer, pero se sigue manteniendo la dependencia de los educadores respecto del discurso oficial, ya que se proclaman facilitadores sin hacer cambios concomitantes en sus prácticas.

En este marco, algunas sistematizaciones de experiencias ponen de manifiesto que los educadores conciben la participación del adulto en términos de su expresión oral pública (si habla en el grupo es señal de que participa); por el contrario el adulto silente es percibido como el que está al margen de la participación; aún más, la “participación” es inducida con una orientación instrumental, para identificar cuanto “saben” los adultos y si en consecuencia pueden lograrse “resultados” exitosos, egresados, certificaciones, que se pueden mostrar ante terceros.

A partir de estas reflexiones, dos puntos se han clarificado:

1. Dada la diversidad de educadores de adultos y de la complejidad de historias y condiciones que los rodean, resulta imprescindible hacer una investigación acerca de quiénes son los



educadores de adultos en América Latina; una investigación que nos permita hablar de una manera fundada para los distintos países y subregiones, sin apelar exclusivamente a nuestra experiencia inmediata o a unos pocos estudios referidos a espacios discontinuos en el denso mapa de la región.

2. Si el educador de adultos es antes que nada un educador, que hace un trabajo definido institucionalmente, resulta más evidente que el planteo no consiste en centrarse en las carencias de formación de los educadores sino en la responsabilidad de las instituciones respecto de esa formación. Hagámonos entonces la pregunta ¿qué es formación..?

La formación “en movimiento”. Lo que habitualmente se conoce como “formación” ha estado marcado por la impronta de la escuela tradicional. La formación ha sido pensada como algo externa, como dar forma o conformar desde fuera, desde los intereses institucionales. Como parte de los sistemas educativos, la formación ha sido un espacio de regulación y control de los educadores, para hacer de ellos los ejecutores eficaces de los proyectos pedagógicos de cada momento histórico.

La formación concebida como medio para, en particular para implantar el currículo oficial, y la estrategia de cascada, son dos características centrales de las propuestas tradicionales. Asimismo forman parte de esta postura una visión salvacionista de la formación así como la tendencia a concebirla como un proceso externo de atribución de profesionalismo.

De este modo, se ha consagrado una formación que deforma o produce educadores funcionales a orientaciones eficientistas de la educación. Una formación además que ha operado como un mecanismo de recentralización y de homogenización de los sistemas educativos. Grandes inversiones y formaciones masivas desde el Estado, clasificadas como capacitaciones, son expresiones ejemplares de este enfoque tradicional de formación en servicio. Este enfoque se ha expresado tanto en la formación inicial como en la formación ya en servicio.

En el caso particular de la formación en servicio, la posición tradicional se expresa en procesos que se realizan fuera de los lugares de trabajo y que consisten en cursos o talleres presenciales de corta duración, discontinuos; eventos definidos desde las necesidades de las instituciones organizadoras pero sin considerar las características de los participantes.

Desde los tiempos de la pedagogía activa se ha desarrollado una manera distinta de concebir la formación, como autoformación a partir de la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica de los educadores. Lo propio de este enfoque es promover la construcción colectiva de conocimiento a través de grupos de interaprendizaje. En ese sentido, los enfoques alternativos promueven tanto la formación personal como la constitución de un colectivo docente con mayor capacidad de organización e interlocución con el Estado. La formación tiene lugar desde el trabajo del educador, el cual es valorado como un sujeto profesional, que construye con sus pares esa profesionalidad. Asimismo, la investigación y la formación se piensan como dimensiones de un único proceso pedagógico cultural.

Como parte de estas transformaciones, ha comenzado a consolidarse una manera de pensar la formación en servicio como viaje, como figura en movimiento, como algo que se construye du-



rante la marcha, rompiendo con la idea de un espacio y un tiempo establecidos. De este modo la formación en servicio ha comenzado a acercarse a un estilo de formación continua o formación a lo largo de la vida, centrada en la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica.

En el marco de este enfoque, múltiples modalidades de formación en servicio han sido diseñadas: talleres o grupos de trabajo entre pares en la escuela, dependientes de los ministerios de educación, con distintos grados de autogestión; redes de maestros y de colectivos de maestros de carácter autogestionario, con la coordinación o el apoyo de universidades; cursos, seminarios y talleres presenciales o a distancia, de reflexión y sistematización de la práctica educativa destinados tanto a formadores como a educadores o a estudiantes para educadores, realizados desde distinto tipo de organizaciones (universidades, instituciones públicas descentralizadas, ONGs, sindicatos docentes, movimientos pedagógicos, otras); modalidades itinerantes de formación “de maestros para maestros”, que se organizan como “expediciones pedagógicas”, con rutas flexibles que unen espacios locales, evitando la orientación desde un centro único hacia la periferia (organizadas con el apoyo de la universidad).

Este enfoque de formación puede categorizarse como innovador, si adoptamos una definición de innovación como alteración del sentido y la práctica tradicionales, como resignificación del tiempo y el espacio educativos. La teoría de la innovación ha estado presa de los enfoques tecnológicos y neoliberales. La innovación fue pensada como un algo tan medible y manejable como un objeto o cosa a aplicar, probar, replicar y generalizar, sujeta a una lógica de resultados. La innovación ha sido una categoría central de las reformas de los noventa, que produjeron una uniformización de los sistemas educativos latinoamericanos. En este sentido, las llamadas innovaciones han estado más cerca de la copia y la repetición que de creaciones nuevas, abiertas a la diversidad. También en el campo de la innovación educativa se están gestando innovaciones autoproducidas, gestadas desde los educadores y desde los espacios y las culturas locales. Al mismo tiempo, se está produciendo una teoría de la innovación y del cambio que busca caminos alternativos respecto de las experiencias innovadoras responsivas, realizadas como respuesta a iniciativas gestadas desde el nivel central de los sistemas educativos. Como parte de esta nueva manera de concebir la innovación, se enfatiza la importancia de los procesos innovadores así como de promover una cultura de la innovación y la sistematización, que marchan de la mano. El valor asignado a la innovación se desplaza hacia las innovaciones, múltiples y diversas, que no se validan por su capacidad de generalización sino por su pertinencia educativa y social.

Estamos en un momento en que distintas instituciones educativas de América Latina están incursionando en esta formación más abierta o en movimiento. Sin embargo, una hipótesis de este artículo es que el campo de la educación de adultos se ha mantenido regazado o francamente al margen de las innovaciones en formación. Aún más, la mayoría de los programas de formación en servicio para el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas han sido concebidas como “formación para la operación” o para la administración de los programas de turno. Indudablemente que desde la pedagogía de la liberación y desde la educación popular, se han gestado formas abiertas de formación que involucraron directamente a los educadores de las personas jóvenes y adultas.





Desde las ONGs que trabajan en educación de personas jóvenes y adultas y desde las universidades, se han desarrollado nuevas prácticas de formación para los educadores de este campo. El CREFAL cuenta con una larga trayectoria en la formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas, en particular talleres y diplomados en formación y en sistematización de la práctica; también la UPN de México ha propiciado la formación inicial y la especialización de los educadores de adultos, adoptando la práctica y su sistematización como eje del currículo. Aún así estamos lejos de que una práctica abierta de formación, centrada en la reflexión y sistematización de la experiencia, sea una orientación generalizada en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina. De allí la importancia de trabajar para que se inicien programas de formación en distintos países de la región, articulados en red, en torno de esta nueva manera de hacer formación. Un trabajo de este tipo puede iniciarse a partir de las múltiples experiencias que se han desarrollado en la región, de las transformaciones que han tenido lugar en los formadores y los educadores, de un conjunto de cambios escasamente sistematizados y relativamente invisibles, que han ido constituyendo un patrimonio significativo.

Programas de formación: Hacia dónde vamos. Las escuelas normales han formado muchas generaciones de maestros, pero no han formado educadores de adultos (existen algunas excepciones a esta afirmación). Esta orientación no ha sido casual; la escuela normal ha tenido por tarea crear el personal necesario para el sistema educativo, normalizar una formación única a nivel nacional e incluso en la región. Sin duda muchos maestros trabajan y han trabajado como educadores de adultos, pero se han formado por su propia cuenta, en la práctica o incorporándose a programas de postgrado. Tampoco los institutos de formación o las universidades han asignado el espacio que le corresponde a la formación de educadores de adultos, dada la importancia social de la modalidad. Unas pocas universidades, unos pocos institutos han creado programas de formación inicial de educadores de adultos. Muchos de ellos han sido cerrados por las propias instituciones, en nombre del uso eficiente de los recursos. Otros programas no han sido generalizados en los países sino que operan a nivel local. Nuevamente la oferta de formación inicial para los educadores de adultos es discontinua, escasa y sujeta a todo tipo de arbitrariedades e incidentes.

Existen pocas oportunidades sistemáticas de formación de educadores de adultos pensadas para que puedan ingresar en forma directa los jóvenes egresados de la educación media. Por el contrario los programas de formación han sido concebidos como menciones de licenciaturas en educación, menciones de maestrías en educación, maestrías en el campo o cursos de diplomado. En suma, una formación a la que se accede después de una formación pedagógica general. Una formación después, en la cual los educadores participan por su cuenta, antes que por la iniciativa de la institución en la cual trabajan (sin duda que ha habido programas puntuales que son excepciones a esto). Una formación a la cual llegan una vez que han hecho una elección de trabajo, determinada por las condiciones sociales. En conclusión, la gran mayoría de los jóvenes egresados de la educación media no tiene la posibilidad de saber qué es una carrera de formación de educadores de adultos sino después de haberse formado como educador en general. Y como la primera opción condiciona las siguientes, muchos jóvenes que se podrían haber acercado a la educación de adultos, eligen otro camino. Esta es la ruta sistemática de formación más habitual en América Latina.



Para los educadores voluntarios o comunitarios, la única formación inicial posible es la que ofrecen en el propio trabajo las instituciones de la modalidad de educación de adultos. Estas formaciones iniciales suelen ser breves y centradas en la enseñanza para la administración del programa, en el mejor de los casos.

A ambos grupos de educadores, los que vienen desde una formación más sistemática y los que recorren el camino comunitario, solo les queda como opción principal de formación, hacerse en su propia práctica, contando con talleres discontinuos y breves organizados por la institución donde trabajan.

El contingente de educadores de adultos es suficientemente numeroso en América Latina, como para que desde los gobiernos se pueda emplear como argumento que “es imposible llegar a todos”. Definida como imposible la tarea, se la posterga, se hacen experiencias puntuales o se apela a las formaciones a distancia.

Sin duda, la educación a distancia ha crecido de una forma inédita en América Latina en los últimos treinta años. Aún más, se ha transitado desde una educación a distancia que recurría al texto escrito como medio principal hacia una educación a distancia que tiene lugar fundamentalmente a través del medio informático. En el campo de la educación a distancia han coexistido tanto las ofertas de educación superior (licenciaturas, cursos de postítulo, maestrías) como los programas de alfabetización, educación primaria y educación secundaria. También, cursos o talleres a distancia de formación en servicio para maestros, los cuales en forma creciente emplean el espacio informático como medio principal.

Los programas a distancia pueden ser una de las respuestas a las demandas de formación por parte de los educadores de adultos, quienes cuando son consultados hacen peticiones acerca de:

- “más oportunidades,”
- mayor continuidad de las oportunidades, para que sean un acompañamiento permanente,
- talleres relevantes;
- talleres de mayor duración.

Sin embargo, la educación a distancia no puede adoptarse como la única alternativa de formación, argumentando razones tales como mayor cobertura, capacidad de incluir a los grupos más aislados o reducción de costos. Aún más, definir como dilema la opción de educación a distancia versus educación presencial, implica el riesgo de olvidar que el punto crítico sigue siendo desarrollar un tipo de formación reflexiva que permita a los educadores reconocerse como sujetos de su propia historia.

El punto clave es que entendemos por formación, cómo estamos pensando las relaciones de aprendizaje entre los participantes de los procesos educativos. La propuesta que se deriva de todo lo presentado, es que es necesaria una formación reflexiva, que permita pensar la propia historia y práctica del educador, que haga posible explicitar lo que ya sabe así como continuar aprendiendo en un proceso interminable.





¿Reflexión para qué? No hagamos una opción en términos de reflexionar cómo quedarse quieto versus ponerse en acción o en movimiento. La reflexión es un proceso que nos permite mirar lo actuado, ver alternativas (esto puede ser así o de otro modo), que nos saca de nuestros esquemas y maneras habituales de hacer y pensar, que posibilita mayores grados de libertad. Reflexionar es parte del buscar, del preguntar, del investigar, de pensar en para qué son las cosas, de moverse y animarse a hacer cosas nuevas. Preguntar, buscar y reflexionar son caras de un mismo proceso.

En consecuencia, estamos pensando en una formación que haga del educador un aprendiz dispuesto a buscar y a compartir cómo aprende. Una formación en el tiempo, permanente o continua para los educadores de adultos, donde se alternen formación y trabajo, momentos presenciales y momentos a distancia, apelando al espacio virtual. Esta formación múltiple resulta ser adecuada para personas que desarrollan su tarea en espacios marginados y con tiempos escasos.

Es necesaria también una formación que permita la convivencia y el intercambio entre los distintos tipos de educadores. En este sentido, los espacios presenciales de formación son irrenunciables.

Al mismo tiempo, es necesaria una formación que cuando se realice en el trabajo altere la formación en cascada siempre operando desde un centro a la periferia y haga posible la creación de espacios más igualitarios de aprendizaje. Necesitamos una formación que acerque las oportunidades de aprendizaje a los lugares de residencia y trabajo de los educadores, que tenga lugar a nivel local sin por ello ser de segunda categoría; una formación en lo local y al mismo tiempo con un espacio y condiciones comunes para todos los participantes.

Para que esto tenga lugar, las estrategias a distancia son relevantes. Pero sólo si son parte de esta opción por la igualdad y no una manera de reducir costos o de “bajar” o “llevar” la formación a un grupo numeroso de educadores.

De más está decir que es necesaria una investigación acerca de cuál es la formación para educadores de adultos con la que contamos en este momento. Una investigación para hacer espacios de formación con más evidencias, para generar programas y espacios de aprendizaje reflexivo que sean simultáneamente lugares de autoafirmación y participación, tanto a nivel de América Latina como de cada país.

Finalmente, la formación no puede estar desvinculada de los procesos de certificación, de legitimación pública del trabajo de los educadores de adultos.

Todo esto ha sido dicho una y otra vez. Sin embargo, sigue siendo una agenda pendiente. Los enfoques eficientistas quieren expandir los programas de la educación de adultos, “combatir el rezago”, con una lógica de civilización y barbarie que es un símil de la guerra: ocupar territorios, imponer una verdad única.

Nuestra responsabilidad como formadores de educadores de adultos es proponer otra manera de hacer. La tarea es construir la educación de adultos en un diálogo entre adultos y educadores. Cómo hacerlo es algo a pensar entre muchos. No basta con establecer convenios entre las instituciones ejecutoras de programas de la educación de adultos y las universidades;



tampoco basta con pensar en redes de instituciones de formación o con articular los niveles locales y centrales.

Igualmente, necesitamos cuestionar la tendencia a copiar estrategias y/o estructuras del sistema educativo regular, construyendo —por ejemplo— carreras profesionales o sistemas de certificación análogos a los que ya funcionan en la denominada “educación para la población escolar”. La propuesta de “profesionalizar” a los educadores de adultos resulta ser también una respuesta demasiado fácil. En qué medida ésta tan mentada “profesionalización” será realizada como un proyecto conjunto con los educadores, que además suponga una transformación radical y digna de sus condiciones de trabajo y salario.

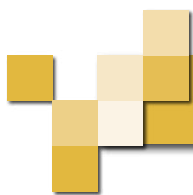
Un punto clave es generar espacios de formación que permitan el aprendizaje entre pares y entre diferentes, la participación en situaciones más prolongadas de aprendizaje y la construcción colectiva de lugares de conocimiento donde no sólo se presente y analice información sino que se pongan en cuestión los sistemas habituales de prácticas y creencias, a través de la lectura de la experiencia. Espacios donde antes que desarrollar un programa preestablecido se confronte la concepción misma de programa y se organice una agenda emergente desde los participantes.

Un pensador que ha subvertido la filosofía, Martin Heidegger, decía que una obra de arte es ...una cosa; desde allí podemos pensar en la obra de arte; pero si no es una cosa no puede aún ser obra de arte.

Un educador de adultos es antes que todo un educador que hace un trabajo, institucionalmente definido. Desde allí podemos pensar la formación, como un camino también para redefinir institucionalidades. Remedando a Heidegger, lo interesante de los caminos del bosque, que los leñadores y los visitantes habituales conocen, es que existen muchos caminos, todos diferentes, que luego de recorrer el bosque umbrío llevan imprevistamente a claros donde la luz se hace presente. La formación puede incursionar por esos senderos y llegar a espacios de revelación, pasando por momentos de oscuridad en que nos sentimos a veces perdidos en el bosque o al menos amenazados por sus secretos. Para lograr esto necesitamos transitar habitualmente por el bosque, hacernos conocedores de ese espacio.

Decir formación de educadores de adultos es decir educación de adultos, es decir que nos arriesgamos a la formación-exploración de cada uno de nosotros. Podríamos sorprendernos al ver cómo aparecen instituciones nuevas.





Tema 2



Conociendo a nuestros participantes

*“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que cambiarán el mundo”*

Pablo Freire (1921-1997)

Trabajaremos la importancia de acercarnos a nuestros participantes en las cuatro dimensiones, para desarrollar nuestras prácticas educativas de manera pertinente y con calidad. Sugerimos algunas herramientas e instrumentos a los que podemos recurrir como facilitadores/as para identificar y describir las características diversas de nuestros participantes, ya sea en el aula/taller y en otros espacios educativos.

Actividad 1. De formación Personal

- Como facilitador/a del CEA, al inicio de cada semestre ¿Qué actividades o estrategias utilizas para conocer a tus participantes?
- Realiza o recrea la actividad o estrategia realizada.
- Registra en tu diario personal o diario de campo.
- Presenta una copia a tu facilitador/a en la próxima sesión presencial.

2.1. La importancia de acercarnos a nuestros participantes

En el proceso educativo de la EPJA, existen distintos espacios a los cuales se recurren para desarrollar procesos formativos, como el aula/taller, laboratorios, taller de especialidades técnicas, gabinetes de computación, espacios agrícolas, entre otros. En estos espacios la relación facilitador-participante está presente, sea ésta con mayor o menor intensidad, donde se materializa los procesos educativos, se concreta aquellas proyecciones educativas que prevé desarrollar el maestro con los estudiantes/participantes.

En esa perspectiva, el facilitador/a en contacto con los participantes enfrenta a un grupo de personas que presentan características diversas, entre ellas:



- Historia de vida propia.
- Características culturales.
- Identidad, valores y sueños
- Su nivel de atención
- Motivaciones, expectativas, habilidades, intereses y demandas
- Características de aprendizaje

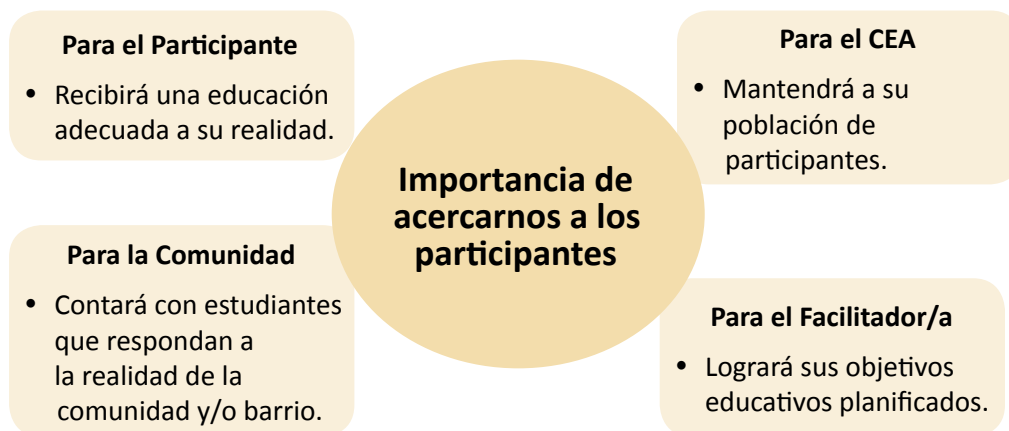
Estas características se complejizan por los grupos etéreos, género y otros aspectos inherentes a las características de las personas jóvenes y adultas.

Frente a esta diversidad el facilitador/a requiere aplicar acciones o estrategias que le permita acercarse a sus estudiantes/participantes para concretar una formación acorde y adecuada a las particularidades de los participantes, en cada grupo.

Cuando una persona joven o adulta se incorpora a un círculo de estudios, o inicia un contenido nuevo del currículo, los educadores nos enfrentamos a la necesidad de conocer cuáles son los saberes... que la persona ya tiene, pero también debemos trascender ese sentido y para ello desplegamos estrategias que buscan indagar acerca de quién es la persona, qué le interesa y por qué inicia este proceso, entre otras. (G. Añorve: 2010: 55)

Por otra parte, el proceso de acercamiento a nuestros participantes para conocer fortalezas y debilidades, no sólo beneficia al facilitador/a y al participante, sino que también favorece a toda la comunidad que tiene relación con el Centro de Educación Alternativa. Este conocimiento genera dos beneficios; por un lado, motivación en el participante porque recibirá una educación de acuerdo a su realidad lo que favorecerá la permanencia en el CEA; por otra parte, posibilitará *que los conocimientos y destrezas desarrolladas en el proceso educativo aporten y sean aplicativos en su realidad y entorno inmediato.*

En síntesis.



2.2. Como acercarnos a nuestros participantes

Para conocer a nuestros participantes y poder desarrollar un proceso educativo actual, es importante tener presente la *formación integral* que caracteriza al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, y de manera específica a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, expresada a través de las cuatro dimensiones: Ser, Saber, Hacer y Decidir.

Planificar el proceso de aproximación hacia nuestros participantes, supone definir una serie de criterios que nos orienten para en el relevamiento de la información. En ese sentido, debemos tener claridad sobre los criterios que tomaremos en cuenta.

Dimensiones	Criterios
Ser	<ul style="list-style-type: none"> • Principios y valores. • La autonomía y seguridad del participante. • Actitud del participante. • Identidad cultural. • Forma de relacionarse consigo mismo y con los demás. • Espiritualidades y cosmovisiones.
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes y conocimientos. • Potencial cognitivo. • Razonamiento. • Pensamiento reflexivo, crítico y propositivo.
Hacer	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del participante para recrear los saberes y conocimientos en la práctica. • Habilidades, destrezas y técnicas en la aplicación productiva.
Decidir	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por el cambio. • Compromiso social para la acción. • Capacidad para la toma de decisión y posición. • Emprendimientos relacionados con la comunidad. • Ejercer de manera plena los derechos humanos. • Participación efectiva en procesos culturales, políticos, sociales, económicos y productivos.

Fuente: VEAyE: 2012: 61

En ese entendido, el paso siguiente es acudir a herramientas e instrumentos para obtener información relativa al participante.

2.3. Herramientas e instrumentos para identificar las características de nuestros estudiantes/participantes

En el marco de la formación integral y holística, podemos aplicar herramientas que aporten a observar y describir las cuatro dimensiones en el participante; es decir, podemos acudir a instrumentos que nos permitan identificar y describir las cuatro dimensiones.



A continuación sugerimos algunos instrumentos a los cuales podemos recurrir, posiblemente las herramientas a los cuales haremos mención sean convencionales así como los materiales a los que se recurren. No obstante, es importante recrear formas diversas de técnicas e instrumentos propios, es decir, está a la creatividad del/a facilitador/a, por ejemplo: podemos recurrir a espacios y materiales como el entorno del Centro de Educación Alternativa, el espacio agrícola, campos deportivos o de recreación, donde se pueden desarrollar diálogos y conversaciones inherentes a conocer al estudiante/participante, lo importante es contar con preguntas estructuradas o pensadas para su aplicación.

DIMENSIÓN	Se relaciona con:
DEL SER	<ul style="list-style-type: none"> • Principios y valores. • La autonomía y seguridad del participante. • Actitud del estudiante/participante. • Identidad cultural. • Personalidad individual y colectiva. • Espiritualidades y cosmovisiones.

Uno de los principales problemas que se presenta al momento de conocer la dimensión del Ser (que contempla valores, creencias y actitudes) a través de la aplicación de instrumentos es el alto grado de subjetividad que se encuentra en la connotación que se hace de ellos, lo que generalmente lleva a clasificar los valores y actitudes en positivos y negativos, muchas veces sin considerar los contextos donde ocurren, o en otros casos, privilegiando demasiado el contexto por sobre el valor o actitud misma.

Por tanto, teniendo en cuenta que la valoración de la dimensión del Ser no será objetiva, pero que apoyados en algunas herramientas/instrumentos podemos aproximarnos a conocer, en ese sentido presentamos algunas técnicas para la dimensión del Ser:

- La observación apoyada en registros: registro anecdótico, lista de cotejo.
 - Selección de valores de acuerdo a un orden
 - Camino de la vida
 - Decisión de compra
 - Perfiles de personajes admirables
- **La observación apoyada en registros**

Algunos sostienen que la técnica fundamental para evaluar las actitudes y los valores es la observación, para ello el/la facilitador/a que desee profundizar en este campo debe agudizar sus sentidos y aprender a desarrollar y aplicar instrumentos que faciliten dicha observación para recoger los datos adecuadamente. Por otra parte, debe también facilitar situaciones educativas que permitan evidenciar los valores y actitudes que desee promover con los estudiantes.



Registro anecdótico

Consiste en breves descripciones del comportamiento observado de un participante. Esta descripción debe referirse a hechos significativos, ya sea porque son características del individuo o porque son excepcionales y sorprendentes. Se debe evitar el uso de juicios en la descripción del incidente por parte del/a facilitador/a que realiza la observación.

En general, un registro anecdótico aportará información más valiosa si contiene anotaciones de observaciones frecuentes del comportamiento del sujeto, lo que entrega una información más objetiva y completa.

Ficha de registro anecdótico	
<i>Fecha:</i>	
<i>Participante:</i>	
<i>Observador/a/facilitador/a:</i>	
<i>Nivel:</i>	
<i>Contexto:</i> (Al final de la sesión de la tarde, en el momento de terminar el desarrollo del taller).	
<i>Descripción de la anécdota:</i> (Antonia se indispuso en el aula/taller, todos se acercaron para poder colaborar, excepto Gustavo, que menciono que no perjudique el aula/taller, la mayoría criticó su actitud con la intención de que en lo sucesivo no lo repitiese).	
<i>Interpretación/valoración:</i> (No es la primera vez que lo hace. Ya ha sido reprendido varias veces. Habrá que pensar en otros métodos para que acepte la situación).	

Lista de cotejo

Consiste en un listado de palabras, frases u oraciones que señalan con especificidad ciertas tareas, desempeños, acciones, procesos, productos de aprendizaje, conductas positivas o negativas.

Frente a cada frase, palabra u oración, se incluyen dos columnas -Sí/No; Logrado/No logrado; en las cuales el/a facilitador/a anotará si lo que allí se plantea está o no presente en lo realizado por el participante.

Criterios del SER a ser observados		Si	No
Respeto	Respeto el orden de intervención de los demás		
	Respeto las opiniones de los demás		
	Respeto la valoración de los demás		
	Escucha atentamente a los demás		
Valoración	Valora la experiencia y conocimiento de los demás		
	Valora los conocimientos propios de los pueblos		



- **Selección de valores a través de la priorización**

Existen varias maneras de poner en práctica la selección de valores, una de ellas es proporcionando situaciones concretas de una realidad real o ficticia a partir de la cual se debe plantear al participante una lista de valores y que ellos ordenen según sus prioridades.

La priorización de un valor, paralelo a conocer el valor con el que se identifica el estudiante en particular, nos permitirá observar con mayor claridad la tendencia de un grupo y los valores más importantes sobre los que debe trabajar el/a facilitador/a.

La priorización de valores podemos realizar a través del “camino de la vida” y la “decisión de compra” (E. Luchetti y O. Berlanda; 1998:52)

Camino de la vida

Camino de la vida

Pedimos al participante que dibuje o represente en una hoja, el “camino de la vida” en ella pedimos que describa a través de un dibujo o gráfico las cosas inmateriales que desearía ir encontrando a lo largo de su vida, como ayuda, bienestar social, escucha atenta, entre otros; deberán dibujar en el orden en que quisieran encontrar.

“Decisión de compra”

Decisión de compra

Planteamos a los participantes la siguiente situación:

“Si tuvieras una suma de dinero para gastar, supongamos simbólicamente 1000 Bs. que pudieras comprar todo lo inmaterial, ¿Qué quisieras? ¿Qué comprarías? ¿Cuánto dinero destinarías a cada valor o actitud? y ¿Por qué?

(ej. Honestidad,) Bs.

.....

- **Perfiles de personajes admirables**

Esta técnica requiere que los participantes se identifiquen con un personaje, que puede ser conocidos de la comunidad, barrio, del país, espectáculos y del deporte, etc., así como personajes conocidos a nivel de Latinoamérica o en el mundo.

Cada uno dibujará o representará o simplemente señalará de manera verbal al personaje identificado. En dicha actividad podremos observar que la identificación de personajes varía de acuerdo a la edad y género, aspecto que se debe tener presente a momento de realizar el analizar.



Cada participante socializa el personaje con el cual se identifica y explica ¿por qué? ¿Qué le motiva para identificarse con dicho personaje?

Con esto se logra que los estudiantes/participantes reflejen los valores que admiran y el maestro pueda tener un banco de valores del aula/taller, y fortalecer cada vez que crea conveniente.

A partir de la aplicación de dichas herramientas se puede inferir los valores y actitudes que subyacen detrás de las elecciones.

DIMENSIÓN	Se relaciona con:
DEL SABER	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes y conocimientos. • Potencial cognitivo. • Razonamiento. • Pensamiento reflexivo, crítico y propositivo

Dentro de la dimensión del Saber se busca conocer que saberes y conocimientos posee el participante, es decir, conocimientos previos adquiridos en la práctica cotidiana u otros espacios de formación. La manera cómo teoriza a partir de su práctica y de su realidad.

Por lo general, en la dimensión del Saber valoramos los conocimientos correspondientes a objetivos de aprendizaje de un nivel o etapa, en el cual se encuentra el estudiante/participante. Para las diversas áreas de conocimiento se suelen recurrir a pruebas objetivas con:

- Ítems de elección de respuesta única o múltiple.
- Ítems de evocación de recuerdos.
- Ítems de reconocimiento y de elección de respuesta. (A. Sans 2008: 34-36)

En el conocimiento inicial o diagnóstico se deben contemplar las siguientes fases de análisis de dicho proceso:

- Determinación de objetivos.
- Planteamiento y diseño de instrumentos.
- Administrar los instrumentos.
- Obtención de puntuaciones. (Brenes 2006:34),

Los aportes de los instrumentos mencionados hacia el conocimiento de nuestros participantes en la dimensión del Saber, existen otras herramientas a los cuales podemos recurrir, para su posterior retroalimentación en las próximas sesiones del taller educativo; por ejemplo herramientas más de contacto con nuestros estudiantes/participantes, como:

- La entrevista.
- Proyectos de trabajo.
- Dinámica de grupos.



- **La entrevista**

Es un proceso de comunicación cara a cara, que se la puede aplicar de forma individual o en grupal, organizado en torno a una serie de preguntas previamente preparadas. Como técnica de aproximación de la realidad del participante propicia la recolección de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa.

Esta técnica permite la captación inmediata y continua de información muy variada, en función del objetivo que se busca. Permite también profundizar distintos aspectos de interés, posibilita dialogar, indagar y profundizar, como por ejemplo dónde adquirió un determinado conocimiento, si provienen de una formación institucional o de la experiencia de la vida cotidiana.

Guía de preguntas (para el grupo de participantes)

El/a facilitador/a plantea preguntas a todos los participantes del aula/taller:

- ¿Qué es lo que más recuerdan haber aprendido en el anterior módulo del área de saberes y conocimientos de Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es el valor individual y social de dicho aprendizaje?

- **Proyectos de trabajo**

Esta técnica consiste en organizar grupos de trabajo de manera equilibrada en cuanto a cantidad, grupo étnico y género. Podemos aplicar para conocer distintas áreas de saberes y conocimientos.

Guía de preguntas (para el grupo de participantes)

Primera parte

- El/a facilitador/a explica el objetivo que tiene la actividad, como es exponer los conocimientos previos que tienen respecto a un tema y/o área de saberes y conocimientos, bajo la pregunta ¿Qué sabemos?
- Clarifica la consigna bajo el cual trabajarán los grupos.
- El/a facilitador/a organiza grupos pequeños.

Segunda parte

- En grupos exponen conocimientos previos respecto a un tema. ¿Qué sabemos?
- Los integrantes de un grupo los anotan en tarjetas y los pegan (en la pared o papelógrafo) ordenados como un mapa conceptual.

Con la aplicación de dicha actividad el/a facilitador/a puede obtener una radiografía de la realidad de nuestros estudiantes/participantes de un área de saberes y conocimientos.

Otras aplicaciones: Para conocer sobre una determinada obra literaria o temas que hacen a historia.



- **Dinámica en grupos**

Las dinámicas de grupo, entre ellos los juegos, son herramientas o instrumentos a los cuales se puede recurrir, genera un ambiente más ameno para el participante. Además debemos recordar que dicha técnica forma parte de la Educación Popular, porque se parte de la postura que las dinámicas-juegos tienen componente educativo para el desarrollo integral de las personas.

Lo que podemos lograr a través del JUEGO			
Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de sentidos • Capacidad delimitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad, y el pensamiento científico y matemático. • Desarrolla el rendimiento la comunicación y el lenguaje, y el pensamiento abstracto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comunicación y cooperación con otros conocimientos del mundo. • Preparación para la vida laboral. • Estimulación del desarrollo ético. • Favorece la comunicación, la unión y la confianza en sí misma/o. • Potencia el desarrollo de las conductas prosociales. • Disminuye las conductas agresivas y pasivas • Facilita la aceptación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la subjetividad. • Produce satisfacción emocional. • Controla la ansiedad. • Promueve la expresión simbólica de la agresividad. • Facilita la resolución de conflictos.

Fuente: F. Coppens y H. Van de Vede: 2005:106

Las dinámicas de grupo son procedimientos para organizar y desarrollar actividades para lograr un objetivo. En general, las dinámicas para grupos pueden ser utilizadas en distintos sentidos:

- Estimular y/o reforzar la temática de un proceso de aprendizaje.
- Diagnosticar y desarrollar habilidades y actitudes específicas.
- Evaluar el conocimiento.
- Identificar las expectativas del grupo.
- Preparar a un grupo para los procesos educativos.
- Diagnosticar y analizar procesos formativos
- Integrar a grupos de trabajo y otros.



Rayando muros

Esta dinámica consiste se realiza a través de un papelógrafo, que puede estar en el suelo. Consiste en diagramar como si fuera un muro, dividiendo en tantos espacios como integrantes haya en el grupo, (los espacios en el suelo pueden ser divididos haciendo uso de madejas).

Rayando muros (Desarrollo)

Primera parte

El/a facilitador/a comenta: *en una de las calles de nuestro barrio el muro está cubierto por consignas y propagandas. Se sabe que a los participantes se han destinado uno de los muros interiores para que escriban o pinten lo que se les ocurra sobre lo que más aprendieron y recuerdan del área de Ciencias de la Naturaleza de la gestión anterior.*

Hoy vamos a vivir esta experiencia, como ustedes pueden observar, en este muro (expresado en el papelógrafo o piso) cada uno elegirá un espacio y allí anotarán o dibujarán sus preferencias.

Los participantes disponen de unos minutos para pensar qué dibujarán o con que ocuparán su espacio. El/a facilitador/a les proporcionará marcadores y otros materiales.

Segunda parte

Cuando todos han concluido, el/a facilitador/a invita a uno de los participantes para que inicie esta segunda parte. Ahora se trata de comentar lo que cada uno hizo. En cada ocasión, el facilitador/a realiza preguntas para conocer con mayor profundidad sobre sus conocimientos. La dinámica continúa igual hasta que todos han comentado su trabajo.

A partir de dicha actividad, se puede realizar un balance sobre los conocimientos de los participantes.

Otras formas de aplicación: También se puede trabajar el tema de valores en el muro, bajo la pregunta ¿Qué mensaje escribirías en el muro? Posteriormente explican ¿por qué?.

También se puede trabajar el tema de identidad cultural ¿Cómo me identifico?

DIMENSIÓN	Se relaciona con:
DEL	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del participante para aplicar los saberes y conocimientos en la práctica.
HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, destrezas y técnicas en la aplicación productiva.



La dimensión del Hacer guarda relación con las habilidades y destrezas que tiene el participante para una determinada actividad, fundamentalmente el interés de esta dimensión es poder conocer cómo aplican los conocimientos los participantes.

Dentro de esta dimensión podremos apreciar que muchas habilidades y destrezas han sido adquiridas dentro de un sistema formativo y otras provienen de experiencias obtenidas en espacios laborales o están relacionados con algún emprendimiento productivo propio.

Entre las herramientas e instrumentos a los cuales podemos recurrir tenemos:

- La entrevista: guía de preguntas.
- Observación: fichas de registro.
- Aplicación de fichas

La entrevista, guía de preguntas

Pudiéndose apoyar en rejillas con preguntas específicas, puede profundizar los conocimientos adquiridos y poder constatar las diferencias significativas sobre las mismas.

Guía de preguntas

El/a facilitador/a plantea preguntas a los participantes de manera personal:

- ¿Qué destrezas especiales crees que posees?
- ¿De las cosas que realizaste, qué es lo que más te enorgullece?
- ¿Qué te gusta realizar en tu tiempo libre?
- ¿Qué es lo que más te interesa realizar?

Y de manera específica en la especialidad técnica de costura, podemos plantear preguntas de manera grupal:

- ¿Cuáles son los procedimientos adecuados para un buen manejo de la máquina de coser?
- ¿Qué posición debemos tener las personas que estamos al frente de la máquina de costura?
- ¿Qué actividades previas se debe realizar para iniciar la costura de una prenda de vestir?
- ¿Cuáles son las precauciones que debemos prever en el proceso de costura?

• Observación, apoyada por registros

La observación es una técnica que centra su atención en las habilidades, destrezas y el área productiva. Para observar se puede acudir a herramientas formales e informales.



Entre las formales podemos recurrir a fichas de observación elaboradas a iniciativa de cada facilitador/a, por ejemplo para la especialidad técnica de costura podemos aplicar el siguiente registro:

- **Ficha de observación**

	Aspectos que se quiere conocer	Valoración		
		Siempre	A veces	Nunca
Procedimiento	Selecciona adecuadamente las herramientas, materiales, etc.			
	Utiliza de manera correcta las herramientas			
	Utiliza materiales sin realizar mucho desperdicio.			
	Conoce sobre los tipos de costura			
	Tiempo utilizado en el trabajo			
	Tiene iniciativas creativas para la costura			
Resultado	Precisión en medidas, trazos y ejecución			
	Aplicación de normas técnicas			
	Presentación estética (apariencia)			

La aplicación de la ficha, necesariamente nos conduce a trasladar a nuestros participantes al lugar o espacio técnico productivo donde el estudiante esté en la puesta en práctica.

- **Aplicación de fichas**

A través de la aplicación de fichas, con preguntas abiertas, podemos conocer a nuestros participantes.

Ficha de Análisis
<p>Reconoce y escribe a continuación las dificultades o los problemas que tienes en cuanto a habilidades y destrezas para la especialidad técnica de confección textil.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>





Problemas o dificultades que frecuentemente se presentan en la manipulación de los materiales o herramientas de la especialidad de confección textil:

.....

.....

Recuerda y escribe los elementos que te resultaron fáciles y exitosos en el proceso de elaboración de la especialidad de confección textil:

Éxitos alcanzados:

.....

.....

Otras formas de aplicación: También se puede trabajar el área agropecuaria y orientar las preguntas de acuerdo a la especialidad técnica de interés o temáticas específicas, como el control de riesgos, la identificación de plagas o enfermedades.

La dimensión del decidir

DIMENSIÓN DEL DECIDIR	Se relaciona con:
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por el cambio • Compromiso social para la acción • Capacidad para la toma de decisión y posición • Emprendimientos relacionados con la comunidad • Ejercer de manera plena los derechos humanos. • Participación efectiva en procesos culturales, políticos, sociales, económicos y productivos.

La dimensión del decidir guarda relación con la manera cómo se aplica o aplicará el participante en la realidad mediata e inmediata los aprendizajes y conocimientos desarrollados durante el proceso educativo. Se centra sobre todo, en poder aproximarnos a conocer las proyecciones y perspectivas que tienen los participantes, si éstas guardan relación con una transformación personal y social; podemos decir que subyace en la siguiente frase “(en un proceso educativo) no es saber por saber, sino saber para impulsar la transformación en beneficio del pueblo” (R. Leis: 1990: 33), es como el regreso a la práctica, a la realidad.

Entre las herramientas e instrumentos a los cuales podemos recurrir están los siguientes:

- Autorretrato
- Las estrellas



- **Autorretrato**

Es una técnica que permite describirse a uno mismo en diferentes ámbitos o aspectos, que puede estar expresada de manera escrita, verbal o gráfica.

***Mi Autorretrato
(Desarrollo)***

Primera parte

El/a facilitador/a plantea la siguiente consigna, representar en un gráfico la manera ¿Cómo me veo una vez concluida el área de Comunicación y Lenguajes correspondiente al nivel EPA? en los siguientes aspectos:

- En qué estoy aportando a mi familia.
- En qué estoy contribuyendo a mi entorno inmediato (comunidad, barrio)

El/a facilitador/a les proporciona marcadores y otros materiales.

Segunda parte

Al azar se pide a los participantes que expliquen su autorretrato. Y podemos recoger de los demás participantes para analizar las proyecciones que tiene.

Las estrellas: escribir respuestas como puntas tiene la estrella

Esta dinámica nos permite encontrar respuesta o proyecciones similares que tienen nuestros participantes. A partir del cual podemos dialogar y comentar sobre las distintas perspectivas encontradas.

***Las estrellas
(Desarrollo)***

Primera parte

- Cada quien recibirá una estrella de un color diferente con una pregunta en el centro.
- Pregunta (como sugerencia):

A manera de síntesis, concluir señalando que es importante conocer a nuestros participantes en sus cuatro dimensiones, y no olvidar el aspecto social del que proviene el participante. Elementos que contribuirán para contar con una radiografía general de nuestros participantes para desarrollar procesos educativos.



Actividad 2. De formación personal.

- Investiga y describe dos dinámicas que se pueden aplicar en el área que trabajas en el CEA, que te permita aproximarte a identificar las características del participante.

**Lecturas complementarias**

**LA MIRADA DEL ALUMNO ADULTO
EN EDUCACIÓN ESTÉTICA PARA JÓVENES Y ADULTOS**

Sonia Carbonell Álvarez, CREFAL, México, p. 59-78, 2012.

Los hombres, en la edad adulta, tendrán evidentemente un carácter intermedio entre los de edad joven y los viejos, con la condición de suprimir el exceso que hay en unos y en otros. No mostrarán ni confianza excesiva oriunda de la temeridad, ni temores exagerados, pero se mantendrán en un justo medio relativo a esos dos extremos.

Aristóteles

La visión del mundo de una persona que regresa a los estudios después de adulta, después de estar un tiempo alejada de los bancos escolares, o de aquella que inicia su trayectoria escolar en una fase avanzada de la vida, es bastante peculiar. Protagonistas de historias vivas y ricos en experiencias vividas, los alumnos adultos configuran los tipos humanos más diversos, hombres y mujeres que van a la escuela con creencias y valores ya construidos. En las grandes metrópolis como São Paulo, las escuelas nocturnas reciben estudiantes con marcas de vida, orígenes, edades, vivencias profesionales, historias escolares, ritmos de aprendizaje, estructuras de pensamiento completamente variadas. A cada realidad, corresponde un tipo de alumno. Y no podría ser de otra forma, pues son personas que viven en el mundo adulto del trabajo, con responsabilidades económicas, familiares, con principios éticos y morales formados a partir de la experiencia, del ambiente, de la realidad cultural en que están insertas.

Podemos decir que el alumno adulto presenta una visión del mundo más relacionada al ver, su mirada está asentada en aquello que Merleau-Ponty llamó de fe perceptiva, o sea, en una adhesión espontánea e inmediata a las cosas que ve, en una creencia implícita al mundo percibido. “En la fe perceptiva, poseemos ese sentimiento de estar instalados en un mundo tan familiar en el que confiamos como existente, porque poseemos secretamente esa creencia espontánea y muda que sostiene nuestro contacto con el mundo” (Merleau-Ponty, 2000: 17).

El hecho de que esos jóvenes y adultos hayan asumido muy temprano responsabilidades profesionales o domésticas, influye decisivamente en su visión del mundo. El hacer constituye la marca mayor de sus vidas, y sus saberes fueron construidos en ese hacer. La mirada sobre el mundo, resultante de esa realidad, se polariza significativamente y, con frecuencia, los lleva a



clasificar las cosas de forma dicotómica, entre el bien y el mal, lo verdadero y lo falso, lo bonito y lo feo. Frente a una pintura, por ejemplo, muchos buscan en la imagen una fidelidad fotográfica, relacionando el tema directamente a conceptos de belleza y realismo. La imagen es bella porque el tema es bello. Les gusta ver representadas las cosas que juzgan bonitas y agradables: flores, niños, paisajes naturales, caballos (Alvares, 2002).

La fe perceptiva, como toda fe, afirma Merleau-Ponty (2000:103), “es fe porque es posibilidad de duda y ese infatigable recorrido de las cosas, que es nuestra vida, también es una interrogación continua [...] es el mirar que interroga las cosas”. Al escoger el camino de la escuela, la interrogación pasa a habitar el ver de un alumno adulto, instigándolo a mirar. Abierto al aprendizaje, él va al aula con un “mirar desnudo”; es un mirar receptivo, sensible, estético, pero es también un mirar activo, ávido: mirar que brilla, curioso, mirar que explora, vibrante, mirar que investiga, mirar que piensa.

Anderson, un joven alumno de 18 años, describe muy bien la densidad de la mirada de un estudiante de EJA:

Cuando leo, salgo de este mundo y parto a otro lleno de alegría y sentimientos benevolentes. Cuando escribo, paso a la hoja de papel-con un objeto que poco antes de escribir, nosotros, los hombres, transformamos en utilitario, derrumbando árboles— mis sentimientos de plenitud con los otros, las alegrías y en muchos momentos, o en la mayoría de ellos, las tristezas que tanto me enseñan a vivir. Aprendí en esos pocos años que la lectura y la escritura, los diferentes textos, los estudios hacen parte de mi vida y que no puedo parar de estudiar. Cuando estudio, aprendo cosas, entiendo la estructura del aprender, me preparo para mis proyectos familiares, procuro motivos para estudiar y, felizmente, los encuentro: yo, mi familia, mis amigos, hermanos, tías, mi papá, mi mamá, Dios... No soy ningún estudioso, sólo soy curioso, porque busco respuestas. En verdad, me considero un estudiante.¹

Cognición y afectividad en la edad adulta

Durante mucho tiempo, la psicología estuvo centrada en los procesos de desarrollo de niños y adolescentes. La psicología evolutiva tradicional comprendía que el desarrollo terminaba con el fin de la adolescencia. Y más, todavía, que esta etapa representaba la meta del desarrollo humano. Se entendía que en la edad adulta las personas se estabilizaban y en la vejez se deterioraban (Palacios, 1995).

Estudios recientes indican que el desarrollo psicológico es un proceso que dura toda la vida y que la edad adulta está llena de transformaciones. Los adultos poseen más experiencia que los adolescentes y pueden tener acumulada una mayor cantidad de conocimientos. Tal vez sean menos rápidos, pero pueden ofrecer una visión más generalizada, sopesar mejor los pros y los contras, ser creativos. No es la edad cronológica en sí lo que determina el nivel de competencia cognitiva de un ser humano. Hay una serie de factores de naturaleza diversa que influyen en las probabilidades de éxito de las personas más viejas al enfrentar las diversas

¹ Las declaraciones de alumnos presentadas en este capítulo fueron tomados de redacciones cuyo tema es: Memorias de la escuela, propuesto por la profesora Leda María Lucas, en la disciplina de Lengua Portuguesa, en la Enseñanza Fundamental 2 del Curso Supletivo Santa Cruz.



demandas de naturaleza cognitiva. Entre esos factores se puede destacar, como muy importante, el nivel de salud, el nivel educativo y cultural, la experiencia profesional y la vitalidad de la persona -su motivación, su bienestar psicológico (Palácios, 1995: 311).

Otro aspecto relevante es que los adultos poseen una vida afectiva más sofisticada que los niños y, según Vygotsky, desarrollan emociones superiores. Las emociones humanas evolucionan sufriendo transiciones de un estado primitivo a un estado superior, se refina a medida que se alejan del origen biológico. En comparación con los niños, el individuo adulto posee un mayor control de los impulsos emocionales, relacionado a la autorregulación del comportamiento (Van Der Veer y Valsiner, 1996).

La afectividad humana se constituye culturalmente. Las prácticas sociales son modeladas por las emociones y se determinan a partir de sistemas de valores, que difieren de cultura a cultura. Algunos valores evidentes en una cultura, en otra pueden ni aparecer. En las sociedades monogámicas, por ejemplo, las emociones relacionadas a los celos o a la traición seguramente son diferentes de aquellas de las sociedades poligámicas (Oliveira y Rego, 2003).

Wallon señala que el control sobre las propias manifestaciones emocionales posibilita al sujeto el fortalecimiento del pensamiento y del lenguaje, siempre calculado por los parámetros culturales y revelado por su singularidad, por sus modos de vivenciar y expresar sus emociones. La interacción social somete la vida emocional de los sujetos a procesos de autorregulación, que se aprimoran a lo largo del desarrollo. De esa forma, las emociones se organizan y se evidencian como fenómeno histórico y cultural (Galvão, 2003).

Al defender una perspectiva indisociable entre cognición y afectividad podemos inferir que la acción educativa con un alumno adulto que, por definición, tiene una vida emocional más sofisticada, de alguna manera puede valerse de ese atributo para equilibrar las conquistas realizadas en el plano cognitivo.

Si la escuela invierte en la construcción de un cuerpo de saberes que haga sentido al adulto, que corresponda a esa madurez, que subsidie más directamente sus prácticas sociales, estará contribuyendo no sólo con informaciones y procedimientos de la cultura letrada, sino también para consolidar su inserción social, cultural y política en la sociedad. Al final, los jóvenes y adultos no vuelven a estudiar para recuperar un tiempo perdido y distante, sino que regresan para satisfacer necesidades de su vida actual.

Conocimientos previos

Los conocimientos previos de un alumno adulto remiten a innumerables especies de saber, a una travesía larga de percepciones e indagaciones adquiridas a lo largo de su historia de vida. La diversidad cultural brasileña irradia una multiplicidad de saberes con características regionales, muchos de ellos ligados al arte o a la artesanía, conocimientos oriundos de usos y costumbres de los diversos grupos sociales que se esparcen por el país. En este estudio, presentaremos tres modalidades de saber que se manifiestan en los alumnos adultos: el saber sensible, el saber del trabajo y el saber cotidiano. Promover la confluencia y valorizar esos



conocimientos previos, en las aulas de la EJA, es una manera de subsidiar favorablemente la construcción del saber escolar.

El saber sensible constituye el saber del cuerpo, originado en la relación primordial con el mundo, fundado en la percepción de las cosas y del otro, caracterizado por la filosofía como un saber pre-reflexivo. La concepción filosófica de Merleau-Ponty se orienta a la ontología de lo sensible, tomando lo sensible como región pre-reflexiva, de donde emergen las categorías reflexivas. El territorio de la pre-reflexión nos reporta a la idea de un mundo desde siempre ya dado. El filósofo instala y reúne, en el mundo sensible de la pre-reflexión, la dimensión de la estética y la dimensión de la cultura:

La relación cuerpo-mundo es estesiológica: hay la carne del cuerpo y la del mundo; hay en cada uno de ellos una interioridad que se propaga al otro en una reversibilidad permanente. Cuerpo y mundo son un “campo de presencia” donde emergen todas las relaciones de la vida perceptiva y del mundo sensible. Hay un logos del mundo estético que hace posible la intersubjetividad como intercorporeidad, y que, a través de la manifestación corporal del lenguaje, permite el surgimiento del logos del mundo cultural, esto es, del mundo humano de la cultura y de la historia (Chauí, 1984:12).

Dirigirse a la *aisthèsis*, o a la *estesia*, es “volver a las cosas mismas” —una expresión acuñada por Husserl—, o sea, volver para el desarrollo y refinamiento de nuestros sentidos. Comprendemos que cualquier proceso educativo deba tener sus bases en ese saber sensible: en ese “cuerpo-a-cuerpo” primero mantenido con el mundo que nos rodea, ineluctable, primitivo, fundador de todos los demás conocimientos, por más abstractos que sean; un saber directo, corporal, anterior a las representaciones simbólicas que permiten nuestros procesos de raciocinio y reflexión. “Y será para esa sabiduría primordial que deberemos volver la atención si queremos reflexionar acerca de las bases sobre las cuales reposa todo y cualquier proceso educativo, por más especializado que él se muestre” (Duarte Júnior, 2001: 12).

Los alumnos jóvenes y adultos, por su experiencia de vida, son portadores en potencia de este saber sensible y muchos de ellos presentan actitudes de admiración con el conocimiento escolar, o sea, posturas de recepción sensible extremadamente favorables al aprendizaje y que, al ser valoradas por los profesores, dejan abrir las puertas de entrada para ejercitar un pensamiento más formal: el raciocinio lógico, el análisis, la abstracción y, así, construir otro tipo de saber: el conocimiento científico. Mirar, escuchar, tocar, oler y degustar son las aperturas a nuestro mundo interior.

La segunda especie de conocimiento, del cual el estudiante de EJA es portador, es el saber del trabajo. La mayoría de los jóvenes y adultos son trabajadores y, principalmente, comenzaron a trabajar a muy temprana edad. Las mujeres, por ejemplo, desde niñas, ya se hacían cargo de hermanos menores y de la casa, desarrollaron, por tanto, conocimientos básicos sobre educación, salud, nutrición e higiene. Muchos de los hombres, provenientes de áreas rurales del país, poseen conocimientos ligados al cultivo de la tierra, a la crianza de animales, a los ciclos de la naturaleza: clima, estaciones del año, períodos de lluvia y de secas, etc. Otras actividades muy frecuentes entre los hombres, principalmente en aquellos que frecuentan escuelas de los





centros urbanos, son oficios relacionados al área de la construcción civil: muchos son albañiles, electricistas o pintores. Esas ocupaciones desarrollan en el sujeto habilidades relacionadas a la visión espacial y estética; a medidas de longitud, volumen y peso; a nociones de diseño y planta baja; a propiedades de los materiales; a mezcla y combinación de colores; al dominio de diversas herramientas como: regla, pincel, cuchara de albañil, garlopa, martillo, serrucho, trena, etcétera.

El saber del trabajo se construye en el contexto de la labor, es un saber del hacer, de la factura. Los conocimientos advenidos del trabajo son frutos de la acción humana sobre instrumentos, que actúan como objetos sociales mediadores de la relación entre el individuo y el mundo. Cabe recordar que el trabajo ejerce un papel crucial en la especie humana, pues es justamente la actividad del trabajo que señala la evolución del mono al hombre, representando el proceso básico que va a diferenciar a la humanidad de los animales. Es justamente el trabajo el que designa el dominio de la naturaleza por el hombre (Vygotsky, 1996).

En la esfera psicológica, el trabajo también aparece como una marca de la evolución humana, pues exige del individuo control sobre el propio comportamiento. El trabajo, por la acción transformadora del hombre sobre la naturaleza, une hombre y naturaleza, crea la cultura y la historia humanas. En el trabajo se desarrollan, por un lado, la actividad colectiva y las relaciones sociales y, por otro, la creación y utilización de instrumentos (Oliveira, 2001).

La tercera especie de saber del alumno adulto es el saber cotidiano. Por su propia naturaleza, ese tipo de conocimiento se configura como un saber reflexivo, pues es un saber de la vida vivida, saber maduro, fruto de la experiencia, nacido de valores y principios morales ya formados afuera de la escuela. El saber cotidiano es concreto, se origina en la elaboración de soluciones que son creadas por el adulto para los innumerables desafíos que enfrenta en la vida, se caracteriza como un saber aprendido y consolidado en modos de pensar originados en el día-a-día.

El saber cotidiano no es necesariamente un saber utilitario, desarrollado para atender una demanda inmediata del sujeto. Al contrario, puede también conformarse en un conocimiento que requiere alejamiento, una trascendencia con relación a su objeto. Al cocinar, por ejemplo, una persona puede ejecutar una simple receta recreándola, estableciendo hipótesis al respecto de un nuevo ingrediente que podría ser acrecentado para refinar el sabor del platillo. La metacognición también habita el pensamiento cotidiano. Ese cuerpo de saberes, fundados en el cotidiano, es una especie de saber de las calles, un saber empírico, frecuentemente basado en el “sentido común”. Es también un conocimiento elaborado pero no sistematizado y poco valorizado en el mundo urbano de la lectura y la escritura, porque se contrapone al conocimiento letrado legitimado por la escuela y, asociado al factor económico, refuerza la desigualdad social, confiriendo una marca distintiva a las clases pobres.

Los conocimientos previos de un adulto, por tanto, están directamente relacionados a sus prácticas sociales. El aprendizaje escolar, al promover un conocimiento certificado por la sociedad, sólo se vuelve significativo para ese alumno si ratifican sus propios saberes, si producen saberes nuevos que hagan sentido también en la vida fuera de la escuela, si efectivamente promocionan su formación ciudadana y su inserción en el mundo letrado.



La marca de la heterogeneidad

La heterogeneidad de los alumnos es la marca mayor de un curso de educación de adultos. Por tratarse de un grupo culturalmente diversificado, con diferentes edades, profesiones, anhelos, los estudiantes adultos presentan distintos y variados modos de estructurar y organizar su pensamiento.

En los centros urbanos, las escuelas de EJA reúnen personas de los más diferentes orígenes, migrantes de varias regiones del Brasil. En una misma aula conviven blancos, mulatos, negros, indígenas, diversificadas combinaciones físicas, hombres y mujeres con bellezas peculiares, no sólo en las apariencias, sino también en las costumbres, en los modos de ser, en las preferencias culinarias o musicales; en fin, en esas clases, se acerca gente de la periferia de la metrópolis con gente del interior del país, conformando los más bellos cuadros de la pluralidad cultural brasileña. La heterogeneidad transporta consigo la singularidad de cada persona. A cada experiencia vivida corresponde un individuo absolutamente único, a cada resolución de problemas de la vida familiar o del trabajo corresponde un saber idiosincrático, un ritmo, una manera personalizada de ver y de relacionarse con el mundo.

La inserción cultural del individuo genera su psiquismo, o sea, el desarrollo psicológico depende directamente de la interacción del sujeto con la cultura, en la convivencia e introyección de valores, signos y significados construidos y compartidos por su grupo cultural, factores que contribuyen para afirmar su identidad y, consecuentemente, su singularidad.

Los adultos maduros y los jóvenes adultos

Podemos dividir a los alumnos en dos grandes bloques: los adultos maduros y los jóvenes adultos. Cada agrupamiento, a pesar de ser totalmente heterogéneo en su interior, presenta características propias que lo hacen diferente del otro.

Al primero lo constituyen las personas más experimentadas, en promedio arriba de los 30 años. La mayoría ya tienen hijos, muchos hasta tienen nietos. Los adultos maduros transitan por el mercado de trabajo desde hace ya un tiempo considerable y, a pesar de la crisis moderna del desempleo, muchos de ellos desempeñan profesiones consolidadas. La búsqueda por elevar la escolaridad abriga uno de los principales anhelos que esos alumnos revelan, tanto los más jóvenes como los que tienen más experiencia: aumentar sus calificaciones para el mercado de trabajo.

Los adultos maduros, en general, han estado alejados de la escuela durante más tiempo que los jóvenes. Muchos traen consigo una imagen de la institución escolar construida y referenciada en su paso anterior por ella, o por el contacto que establecen con los colegios de sus hijos. Generalmente, esas representaciones corresponden a un modelo tradicional de escuela, o sea, un lugar donde predominan las clases expositivas, con puntos copiados del pizarrón, donde el profesor es el único detentor del saber y transmite contenidos que son recibidos pasivamente por el estudiante. En algunas ocasiones, los alumnos más viejos se muestran resistentes a una concepción educativa que los coloca como protagonistas del proceso pedagógico, que espera de ellos prácticas activas de aprendizaje.



Edi, mujer de más o menos 60 años, relata por qué tuvo que dejar de estudiar en la cuarta serie de su antiguo curso de primaria y cómo se siente ahora, al volver tardíamente a la escuela:

Por desgracia, mi familia era pobre, por tanto, yo no tuve el privilegio de continuar estudiando. Tenía que ayudar a mi madre, cuidando a mi hermanito, Walquir.

Cuánta tristeza sentía, pues tuve que salirme de aquella escuela con mi diploma de cuarta serie, dejando atrás aquel mundo mágico de letras y números que tanto me gustaba. Yo lloraba muchas veces, porque tenía muchas ganas de volver a estudiar. Pero mi sueño paró ahí...

Los años se pasaron, vino el casamiento, vinieron los hijos, y el tiempo pasó. Hoy, después de muchos y muchos años, he vuelto a sentarme en un banco escolar y me estoy sintiendo como una adolescente en medio de esos jóvenes que, como yo, aquí buscan sabiduría, a través de los profesores, que con tanta paciencia nos instruyen.

Al escribir este texto, me vieran lágrimas a los ojos, pues recordé con cariño mi pasado distante.

Los alumnos maduros, así como Edi, demuestran un interés profundo por el conocimiento escolar y reservan un afecto reverencial al profesor. En las aulas, generalmente, reina un clima de solidaridad y aprecio por las situaciones de aprendizaje, esto refleja los esfuerzos que hacen para mantenerse firmes en horarios tan avanzados.

A su vez, los jóvenes adultos ya pasaron de la adolescencia, son mayores de 16 años. La mayoría de ellos trabaja y muchos ya formaron una familia. Con un ritmo de aprendizaje generalmente más rápido que el del alumno maduro, el joven demuestra también más habilidad con los procedimientos escolares. Muchos sufrieron recientemente exclusión de la escuela regular. Al iniciar el Curso Supletivo, revelan una baja autoestima, algunos presentan actitudes de indisciplina. Sus representaciones de la escuela son fruto de esos pasajes por los cursos diurnos, muchas veces traducidos por recuerdos de edificios depredados o de aulas muy llenas y ruidosas. Es lamentable constatar que hay alumnos que se sorprenden al encontrar lo mínimo que se espera de una escuela: un edificio limpio, un proyecto pedagógico estructurado, profesores que no faltan.

Robson, 18 años, presenta hoy una postura escolar más comprometida de la que describe abajo, en su breve pasaje por la Enseñanza Fundamental de la escuela regular:

A mí no me gustaba mucho el Portugués y Matemática, porque me parecía que eran muchos detalles y yo no alcanzaba a aprender todo de memoria. Con algunos profesores yo no me relacionaba muy bien [...] Siempre fui alborotador, le causaba mucho trabajo a los profesores y, con esos alborotos, no hacía las lecciones y cuando llegaba al final del año me reprobaban. Eso fue desde la primera hasta la quinta serie. Entonces, decidí dejar de estudiar y comencé a trabajar. Después de algún tiempo trabajando, intenté volver, pero no funcionó porque faltaba más de lo que iba a la escuela, también salí reprobado, más que nada “por faltas”.



Tanto para el joven, como para el más veterano, una fuerte razón para buscar a la escuela –además de aquella relativa a obtener una mejor inserción en el mercado de trabajo– es la búsqueda por reconocimiento social. Para el adulto, el letramento se constituye en un valor y dominar el conocimiento legitimado se convierte en una forma de sentirse incluido socialmente.

Según la Propuesta Curricular para Jóvenes y Adultos, elaborada por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura, 2002: 95)

lo que está en cuestión es la ampliación de las posibilidades de participación social de un grupo de ciudadanos cuya ciudadanía se encuentra comprometida. El trabajador adulto, no siendo un niño, no vuelve a la escuela para “retomar una trayectoria escolar interrumpida”, sino para reconstruir una trayectoria escolar en busca de conocimientos significativos en esa etapa de su vida, en condiciones diferentes de las del momento en que interrumpió sus estudios .

La presencia de jóvenes, adultos y adultos mayores en una misma aula conforma un escenario fértil para las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La diversidad de generaciones, de experiencias de vida, de valores, de tradiciones culturales, de maneras de hablar, de visiones del mundo, son aspectos que se suman y pueden generar estrategias fecundas, si son trabajados positivamente, si las diferencias no son transformadas en desigualdades, por el profesor de EJA.

La marca del fracaso escolar

Otra característica recurrente en el alumno adulto es una baja autoestima, generalmente producida por antiguas situaciones de fracaso escolar. El paso eventual por la escuela regular fue muchas veces marcado por la exclusión o por intensas frustraciones. Con un desempeño pedagógico anterior comprometido, ese estudiante vuelve a los bancos escolares revelando una autoimagen fragilizada, expresando sentimientos de inseguridad y hasta de desvalorización personal frente a los nuevos desafíos que se imponen.

Luciane, de aproximadamente 30 años, abandonó temprano los estudios, después de sucesivas reprobaciones. Ella recuerda cómo se sentía en un salón de clase de cuarta serie, cuando tenía 10 años:

Yo tenía miedo de ir a la escuela, sentía un frío en la barriga. Intentaba prestar atención en el aula, pero entendía todo por la mitad. Quería participar en las clases, algunas veces, pero mis preguntas siempre causaban risas y la profesora nunca decía nada. ¡Tenía vergüenza de no saber! [cursivas de la alumna].

La dimensión de la identidad se revela por medio del aprender, pues el sentido del aprendizaje nace en la historia del sujeto, a partir de sus referencias, de sus expectativas, de sus relaciones con los otros, de la imagen que tiene de sí y de la que quiere que los otros tengan de él. La autoimagen es construida en el ámbito de las relaciones con el saber escolar:

Toda la relación con el saber es también relación consigo mismo: a través del “aprender”, cualquiera que sea la figura sobre la cual se presente, siempre está en juego la construcción de sí





mismo y su eco reflexivo, la imagen de sí [...] Se sabe que el suceso escolar produce un potente efecto de seguridad y de refuerzo narcisista, en cuanto que el fracaso causa grandes estragos en la relación consigo mismo (Charlot, 2000: 72)

Las representaciones que el sujeto hace de la escuela y de su desempeño en la cultura escolar son edificadas, no solamente dentro de la propia escuela, sino también en el ámbito de la familia y de las relaciones sociales, a través de expectativas propias y de expectativas de otros –padres, colegas, amigos, profesores– que en él se depositan. Toda relación con el saber es indisolublemente singular y social, toda relación con el saber es también relación consigo, relación con el otro y relación con el mundo. “El sentido y el valor de lo que es aprendido está directamente ligado al sentido y al valor que el sujeto atribuye a él mismo en cuanto aprende (o fracasa en su tentativa de aprender)” (Charlot, 2001: 26).

El fracaso escolar engendra una especie de red, en la cual el alumno se embrolla y de donde le cuesta salir. En la mayoría de los casos, la red se hace tan enmarañada que no ofrece salida y el desenlace de esa situación, tan común en la realidad brasileña, es el abandono de la escuela. Más tarde, cuando retornan a la escuela, esos jóvenes y adultos quedan extremadamente susceptibles a enredarse otra vez y a sufrir nuevo fracaso escolar.

Se activamos nuestras memorias de la escuela, tanto las buenas como las malas, veremos que lo que permanece relevante, en la memoria, son menos los contenidos y más los profesores. La figura del profesor vuelve como aquel que marcó una predilección por determinada área del conocimiento, como alguien que nos influyó en nuestras elecciones profesionales, o como alguien con quien nada hemos aprendido, a veces hasta como aquel sujeto con el que no nos gustaría encontrarnos en la calle. Esto ayuda a comprender la intensidad con que el profesor se sobrepone a todos los otros elementos en la cultura escolar, pues él ejerce un papel determinante, de responsabilidad, tanto en el éxito como en el fracaso escolar de cualquiera de sus alumnos.

En una investigación realizada por Teresa Rego, sobre los efectos de la escolarización en la constitución de los sujetos a partir de recuerdos de la escuela, quedó la evidencia de que los profesores marcan profundamente a los alumnos. La autora destaca la clara influencia que el profesor ejerce sobre el aprendiz, de facilitar o obstruir el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, dejar marcas profundas en el desempeño escolar de cada alumno (Rego, 2002).

Para Luciane, fue una profesora la que contribuyó decisivamente en su abandono a la escuela:

Fue en ese tiempo así tumultuoso y confuso que conocí a la profesora Doña Pedrina, de la cual nunca me olvidé y –creo– nunca me olvidaré. Cuando un alumno escribía alguna cosa errónea, por ejemplo, ella hablaba bien fuerte para que todos en la clase oyeran. Y como siempre pasa, todos los niños se reían del error cometido por alguien. Ella adoraba castigar al alumno que no hacía la tarea poniéndolo de pie frente a la clase. Le gustaba, también, sentirse poderosa, diciendo con voz firme:

“- Luciane, voy a comprar una cartilla para que tú aprendas a escribir. Voy a hablar con su mamá para que la ponga en la primaria de nuevo.”



Hoy veo que con todo eso, mi comportamiento sólo empeoraba. Pues yo fingía indiferencia, demostrando eso con palabras y actitudes. Creía que de aquella manera las personas no se reírían más de mí.

Al cursar la EJA, Luciane revirtió radicalmente ese cuadro de fracaso escolar. Considerada por todos los profesores como una buena alumna, participaba críticamente en las clases, era sociable, se relacionaba bien con los colegas y profesores, se mostró extremadamente comprometida e interesada en las actividades de la escuela. En trabajos de grupo era muy activa, ejercía liderazgo. Se puede afirmar que, en la EJA, ella vivió una experiencia de éxito escolar.

Pero, muchas veces, el comportamiento de indiferencia que Luciane y muchos otros adoptan, cuando son niños, al pasar por situaciones de fracaso escolar, perdura hasta su retorno a la escuela y repercute en actitudes de indisciplina y agresividad. En las clases de EJA, esas marcas se notan, por un lado, en conductas de extrema timidez o, por otro, en actitudes de irreverencia y transgresión. Esos alumnos y alumnas demuestran vergüenza en preguntar o en responder preguntas, nerviosismo exacerbado en las situaciones de evaluación, o se muestran agitados, indisciplinados y alborotadores. Muchos no consiguen ni mirar a los ojos del profesor.

De ese modo, las situaciones de fracaso escolar producen estigmas que afectan profundamente la identidad y la autoimagen del sujeto, dejan marcas indelebles en su psiquismo. La actuación del profesor de EJA es determinante para evitar situaciones de nuevo fracaso escolar. Reiteramos que un camino seguro para disminuir esos sentimientos de inseguridad es valorar los saberes que los alumnos traen al salón de clases. El reconocimiento de la existencia de una sabiduría en el sujeto, proveniente de su experiencia de vida, de su bagaje cultural, de sus habilidades profesionales ciertamente contribuye a que él rescate una autoimagen positiva, fortaleciendo su autoconfianza. El buen acogimiento y la valorización del estudiante, por el profesor de jóvenes y adultos, posibilitan la apertura de un canal de aprendizaje con mayores garantías de éxito, porque parte de los conocimientos previos de los educandos para promover conocimientos nuevos y porque alimenta el encuentro de los saberes de la vida vivida con los saberes escolares.

Letramento

Actualmente, el término letramento ha sido ampliamente utilizado, sobre todo en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Estudios relevantes se están realizando por diversos autores, entre ellos se destacan Soares (1998), Kleiman (1995) y Oliveira (1995).

El pensamiento letrado es asociado a prácticas culturales predominantes en sociedades urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocratizadas y caracterizadas por el desarrollo científico y tecnológico. En un estudio sobre organización conceptual y escolarización, Oliveira (1999: 84) indica que ese modo de pensamiento se caracteriza por la posibilidad del sujeto de distanciarse de su experiencia individual inmediata y por la metacognición. Los procesos metacognitivos de pensamiento están relacionados al dominio consciente, por el individuo, de sus propios procesos cognitivos, en una acción del pensamiento sobre el propio pensamiento. La acción metacognitiva permite una organización del asunto de las teorías para volverlas más consistentes y más útiles a la predicción de eventos y al control de la realidad.





Letramento es una versión de la palabra inglesa literacy, que tradicionalmente era traducido por alfabetización. Lo que es esencial resaltar es que, a diferencia de alfabetización, que remitiría a un proceso más individualizado del dominio del sistema de escritura, el letramento apunta a prácticas sociales de uso de la escritura, en situaciones comunicativas culturalmente determinadas.

El letramento es un proceso continuo y, en contraste con la alfabetización, no lineal. Sus efectos no son simplemente mesurables, pues

“él engloba prácticas múltiples, funciones múltiples, objetivos múltiples, condicionados por y dependientes de múltiples situaciones y contextos, en que son múltiples y variadas las habilidades, los conocimientos, las actitudes de lectura y de escritura demandadas, no habiendo gradación ni progresión que permita fijar un criterio objetivo para que se determine qué punto, no continuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2001: 95).

El hecho de que el letramento sea un proceso permanente y que jamás llegue a un producto final, apunta a una nueva postura de la escuela de jóvenes y adultos, no más centrada en el aprendizaje de la escritura en cuanto tecnología, en cuanto proceso de adquisición de códigos, en cuanto producto completo en sí mismo. El letramento exige que la escuela invierta en una formación más abarcadora del educando, promoviendo situaciones de aprendizaje que lo expongan a varios tipos de eventos en que la escritura es parte esencial, que produzcan sentidos en los usos de la lectura y la escritura, no solamente adentro del aula, sino también en circunstancias de la vida social y profesional.

El letramento remite a un objetivo fundamental de este trabajo, que es el de contribuir a elucidar cuestiones más amplias sobre cómo la enseñanza de alumnos adultos puede ofrecer mayores oportunidades de inserción social y cultural a esas personas, habilitándolas a hacer usos más cualificados de los objetos y discursos de la cultura escrita, a aumentar su participación en los beneficios del avance tecnológico y económico

El papel de la escuela en la educación del adulto

Quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado (Paulo Freire)

La escuela puede ofrecer una preciosa contribución para el desarrollo de una persona adulta. El papel de la escuela es fundamental en las sociedades letradas para promover la transformación de los individuos a lo largo de sus procesos de desarrollo psicológico. El abordaje histórico-cultural, propuesto por Vygotsky, establece que el desarrollo psicológico de un sujeto proviene fundamentalmente de su aprendizaje y que la escuela representa una de las principales agencias de promoción de ese proceso (Oliveira, 1997).

El enlace indisoluble entre aprendizaje y desarrollo, postulada por la teoría histórico-cultural, apunta que el aprendizaje ocurre mediado por los otros miembros del grupo cultural en que el sujeto está inserto, su territorio son las interacciones sociales. De ese modo, la escuela representa



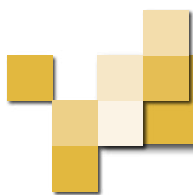
una institución de relieve en la sociedad letrada: es el escenario cultural donde ocurre intensa interacción de sujetos con artefactos culturales específicos. Por tanto, el desarrollo humano es referenciado por metas culturalmente definidas y la escuela, en las sociedades letradas, es una institución volcada para atender específicamente a esa intencionalidad cultural.

El profesor ejerce un papel crucial en ese proceso para desencadenar y movilizar los mecanismos de aprendizaje del alumno, pues él realiza una intervención deliberada, una mediación del modo letrado que también posee una intencionalidad, pues camina en una dirección determinada por las exigencias educativas de la sociedad.

Definitivamente, es preciso considerar como cuestión central en la educación de adultos que esos sujetos no piensan, no actúan, ni mucho menos aprenden con los mismos mecanismos de los niños. Esto implica reconocer que esos estudiantes, en función de lo ya vivido, poseen modelos del mundo más densamente constituidos. Al adoptar metodologías propias para la enseñanza de adultos, estaremos contribuyendo más efectivamente para que puedan afirmar su identidad y desarrollar su espíritu crítico, ampliando su convivencia con la producción y la circulación de conocimiento, preparándolos para interactuar con las más variadas formas de pensamiento.

Al asumir la excelencia del papel de la escuela en la promoción del desarrollo humano, en el mundo letrado, tenemos también que admitir que la educación mediada por esa institución debe corresponder a las necesidades e intereses de su público. De ese modo, reiteramos que para educar la mirada de un trabajador sea fundamental adoptar abordajes propios para ese público, procedimientos que faciliten sus procesos de aprendizaje, sus medios de comprensión, de acción y de interacción con el mundo.





Tema 3



La concreción curricular en el aula/taller

Después de la aplicación de las herramientas e instrumentos para identificar las características de nuestros participantes, el próximo paso es la planificación del proceso educativo para su concreción en el aula/taller del centro de educación alternativa.

En este nivel de la concreción curricular se planifica el proceso educativo en niveles y etapas correspondientes. El propósito es desarrollar la formación integral y holística, con la participación de la comunidad, a través de las CPTes.

Actividad 1. Deformación personal

- Para la comprensión de éste tema es preciso releer la unidad de formación No. 4 y 5, además del Cuaderno de Planificación Curricular de la EPJA.
- Realizar un resumen a través de un mapa conceptual o mapa mental de cada texto.
- Presentar en la sesión de socialización.

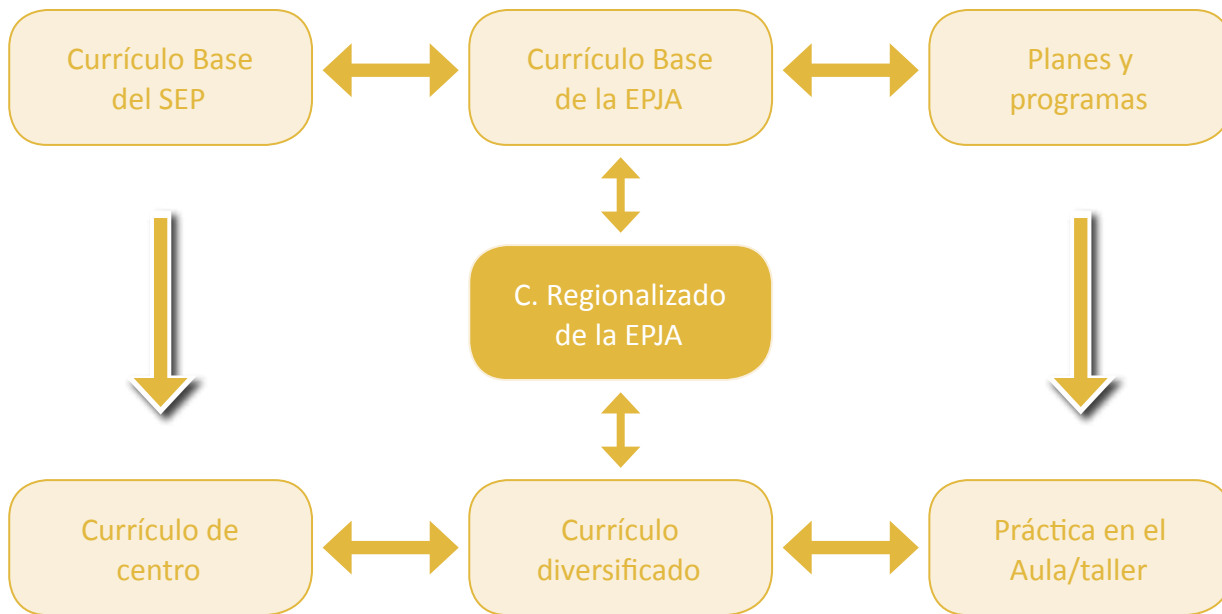
3.1. La concreción curricular en la EPJA

El Currículo Base de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas en el Modelo Educativo Sociomunitario Productivo, se concreta a través de procesos educativos en el aula/taller y en las acciones donde intervienen, directores, facilitadores/as, participantes y la comunidad, mediante las Comunidades de Producción y Transformación Educativa.

La concreción curricular es el proceso de toma de decisiones por las facilitadores/as, a partir del análisis del contexto, análisis del Centro Educativo y principalmente de la caracterización de las personas jóvenes y adultas, para establecer una serie de acuerdos y estrategias de intervención metodológica para asegurar la coherencia de la práctica docente en los niveles (humanístico y técnico) etapas y tiempos de la EPJA.

Este nivel de concreción del currículo en el aula/taller, es responsabilidad de los facilitadores/as, y de ellos depende que el proceso de la transformación e implementación curricular logre mejorar la calidad educativa de las personas jóvenes y adultas.





El punto de inicio son: Currículo base del SEP y de la EPJA, los planes y programas; continúa con el currículo regionalizado y currículo diversificado (currículo de centro); finaliza con la práctica concreta para el aula.

La concreción curricular tiene como finalidad atender a las características, necesidades y demandas de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, a través de la organización de la práctica educativa y las actividades que el facilitador/a debe realizar en el aula/taller y para esto es muy importante considerar aspectos como complementariedad y articulación, entre el currículo base, regionalizado y diversificado, expuestos en la Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

“La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia”. (Art. 69, 2).

3.1.1. Los niveles de concreción curricular

Los niveles de concreción curricular están constituidos por las fases que se recorre, desde el Currículo Base del SEP y de la EPJA, currículo regionalizado y currículo de centro (diversificado) es decir, del primer nivel de concreción al segundo y tercer nivel de concreción respectivamente. Estas fases permitirán al facilitador/a orientar el currículo nacional a situaciones más específicas y concretas de acuerdo al contexto, realidades y necesidades del Centro Educativo y del aula/taller.

El **proceso de concreción curricular es la operativización del currículo** base del SEP y la EPJA en el aula/taller, contextualizando y complementando con los elementos generales a nivel regional y local se concreta en tres instancias o niveles de concreción.





3.1.1.1. Primer nivel de concreción del currículo

El primer nivel de concreción del currículo lo constituye la política trazada por el Estado a través del Ministerio de Educación y las instancias supranacionales, constituye el marco general de los procesos formativos del Sistema Educativo Plurinacional. Prescribe los lineamientos nacionales y contribuye a la construcción del Estado Plurinacional.

Este nivel tiene carácter normativo, establece los parámetros dentro de los cuales deben funcionar todos los centros educativos del país, además, es la base sobre la cual se autorregulan los otros niveles de concreción curricular,

3.1.1.2. Segundo nivel de concreción del currículo

La concreción curricular regional, es el producto de un proceso de construcción de consensos en el que han intervenido las naciones o pueblos indígenas originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, sabios originarios, empresarios, maestros/as, quienes han establecido los principios, fundamentos, objetivos, organización curricular, criterios metodológicos generales y de evaluación.

Se caracteriza por ser flexible porque permite que cada institución y cada facilitador/a defina a partir de lo establecido, los elementos curriculares que se correspondan con la realidad inmediata y con las necesidades de la comunidad y de los estudiantes/participantes.

3.1.1.3. Tercer nivel de concreción del currículo

Establece los lineamientos que orientan la concreción del currículo diversificado o de centro desde las vivencias y expectativas inmediatas, se desarrolla de manera gradual según niveles y etapas educativas y se concreta en el centro educativo, a través del PCTE es decir, es la adecuación de la política nacional a las condiciones de la institución corresponde a los maestros/as de cada centro de educación alternativa concretar, según las necesidades, demandas, vocaciones y potencialidades productivas de cada contexto y de su institución.

La concreción de este nivel corresponde a los equipos de facilitadores/as, que deben adecuar los planteamientos del Currículo Base a las características de cada centro, contextualizando y detallando cada norma prescriptiva según el entorno en que se van a desarrollar de forma efectiva procesos educativos.

En este nivel la acción corresponde a las comunidades de producción y transformación educativa y tienen como punto de partida el primer nivel, básicamente es la concreción del currículo regionalizado y diversificado en el centro. De éste tercer nivel de concreción corresponde para el aula/taller.

3.1.1.3.1. La práctica para el aula/taller,

La práctica en la aula/taller se realiza en coherencia y secuencia con los acuerdos y lineamientos del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, el Proyecto Sociocomunitario Productivo



del Centro, la Planificación Curricular de Módulo, además en consenso de los maestros/as en cuanto a criterios generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los distintos campos y áreas de saberes y conocimientos. La práctica en el aula no es una actividad al azar requiere de una previa programación.

La programación del aula/taller es elaborada por cada facilitador/a que diseña las programaciones específicas articulando el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera que esté orientado a su grupo concreto de participantes. En estas programaciones de aula se detallan cada una de las unidades temáticas, con su correspondiente orden, secuenciación y desarrollo concreto.

Por el propósito de este tema consideramos que la concreción se sitúa en el ámbito de acción del aula/taller, guarda relación con el facilitador/a y contiene los elementos curriculares básicos. Es la unidad de trabajo correspondiente a un proceso de enseñanza aprendizaje articulado y completo, en el que se concretan objetivos, contenidos, metodologías y sistema de evaluación del proceso educativo además de las necesidades y características del grupo de participantes/estudiantes.

Se orienta la intervención metodológica del facilitador/a, por lo tanto, la concreción educativa en el ámbito del aula/taller, está en base al currículo de centro, que es el referente para que cada facilitador/a elabore su programación operativa curricular, para ello, es preciso desglosar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del programa curricular institucional en un número apropiado de unidades didácticas, debidamente secuenciadas a fin de llevar a cabo los procesos educativos.

Elaborar la programación operativa de aula/taller integrando las necesidades, demandas vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad y los intereses de las y los participantes, las orientaciones nacionales y las normativas generales a nivel regional. Tiene como propósito fundamental hacer operativo el currículo en centro y en el aula/taller.

Se habla de “otro” nivel en la concreción curricular, relativo a las adaptaciones individuales, pero consideramos que cualquier actividad de la práctica educativa vinculada a la atención a la diversidad deben considerarse como integradas en la programación de aula/taller si partimos del concepto de educación inclusiva, separar la atención a los participantes/estudiantes con necesidades educativas especiales de la programación destinada a la totalidad de la clase supondría negar conceptos como la participación e integralidad de las diferencias, conceptos que forman parte esencial de la base del proceso de transformación educativa en la EPJA.

3.1.2. Programación operativa del aula/taller

En el tercer nivel de la concreción curricular tradicionalmente ha generado un documento denominado: “Plan de clase” o “Plan de aula”, “Plan de trabajo” que en nuestro caso lo denominaremos Programación Operativa del Aula/Taller. El uso del término aula/taller hace referencia a todo espacio de trabajo en la educación alternativa, incluye espacios de producción agropecuaria, apicultura y otros.

La programación operativa del aula/taller es el proceso de planificación que concreta los elementos del currículo de centro -incluido el proyecto sociocomunitario productivo- en el aula/taller,





a través de objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación, para un determinado grupo de participantes, para un período de tiempo concreto, para un área o módulo específico, un determinado contexto.

La programación operativa del aula/taller es una actividad cuyo propósito es operativizar, el currículo de centro, a través de un plan de actuación para dinamizar las actividades en el aula/taller, que se desarrollará mediante temas, unidades de didácticas, unidades temáticas o unidades de trabajo, que representan a un “micro currículo” en el que se define el proceso de enseñanza y aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología, tiempos y evaluación). La definición en unidades didácticas o temas es competencia del centro educativo y puede ser relevante que se establezcan criterios y acuerdos generales para su planificación.

De manera sencilla, podemos decir que la programación operativa para el aula/taller responde a las siguientes preguntas elementales:

- ¿A quiénes va dirigido? (características de las personas jóvenes y adultas)
- ¿Para qué desarrollar procesos educativos? (objetivos)
- ¿Cómo pensamos hacerlo? (metodología)
- ¿Cuándo y en dónde? (tiempo y espacio)
- ¿Qué desarrollaremos? (contenidos y actividades)
- ¿Cuáles son los resultados? (evaluación)

De las respuestas a estas preguntas surgen los elementos de la programación operativa del aula/taller y los elementos básicos del currículo. Así, la pregunta sobre ¿a quienes va dirigido? nos ayuda a comprender la naturaleza de la persona joven y adulta del CEA; para qué desarrollar nos remite a la especificación de los objetivos; que desarrollar se remite a la selección de contenidos y actividades; la pregunta sobre el cómo pensamos hacerlo, por su parte, nos remite a la cuestión de la metodología; cuando y en donde es la matriz de tiempo y espacio del proceso educativo; y finalmente la evaluación tiene relación con el logro de resultados del proceso educativo, la razón global del proceso tiene que estar entrelazado a los objetivos del centro y la comunidad que circunda al CEA.

En cuanto a las cuestiones descritas, nos orienta la importancia de plantear en la programación, como en cualquier otro plan de acción, una secuenciación y una temporalización precisas de las actividades que pretendemos desarrollar, cabe, sin embargo, añadir elementos más que son fundamentales en toda programación:

- a) La programación se planifica para un grupo de participantes concretos, cuyos conocimientos, saberes y experiencias de inicio desconocemos, es fundamental se aplique las herramientas para conocer la naturaleza de las personas jóvenes y adultas del CEA.
- b) Las actividades formativas se desarrollan en coordenadas espacio-temporales que debemos considerar también como elementos esenciales de la programación.
- c) En un proceso de programación operativa, lo esencial, puede deducirse a las planificaciones para las sesiones del aula/taller.



La Programación Operativa del Aula/Taller, no se trata de un documento modelo, sino de un acompañamiento en el proceso, que debe ser producto del consenso del conjunto de maestras y maestros del CEA, sobre la base una construcción reflexiva, participativa y comunitaria, para la toma de decisiones acerca de la enseñanza y aprendizaje de los participantes.

La Programación Operativa del Aula/Taller es un documento que cumple las siguientes funciones:

- Efectiviza las intenciones educativas del SEP y el currículo base de la EPJA.
- Identifica las necesidades, demandas, vocaciones y potencialidades productivas del contexto.
- Garantiza y sintetiza la coherencia entre todos los niveles de concreción curricular.
- Consolida la formación integral y holística en el proceso educativo, dándole continuidad, coherencia, secuencialidad e integralidad.
- Promueve la toma de decisiones participativa y comunitaria.
- Permite la evaluación orientada a la mejora de la calidad.

3.1.2.1. Proceso de Construcción de la Programación Operativa del Aula/Taller

Para el proceso de construcción se sugiere la siguiente secuencia:

1ro. Motivación y Sensibilización:

Asumir con responsabilidad la necesidad de construir este documento guía en los procesos educativos en el centro educativo.

2do. Organizar equipos de trabajo:

Organizar los equipos de trabajo en relación a los: niveles y etapas; campos y áreas de saberes y conocimientos.

Determinar tiempos y espacios en relación al calendario.

Asignar responsabilidades y deberes.

3ro. Estudiar los documentos generales y específicos

Los documentos para elaborar la Programación Operativa del Aula/Taller son:

- Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”
- Plan Nacional de Desarrollo.
- Currículo Base del SEP.
- Currículo Base de la EPJA.
- Unidades de Formación de PROFOCOM-EPJA
- Cuaderno para la Planificación Curricular de la EPJA.
- Documentos curriculares de especialidades.





4to. Proceso de elaboración:

El punto de partida es la caracterización de las personas jóvenes y adultas que asisten al centro; la identificación y valoración de las prácticas educativas que se están desarrollando en el centro a través de las herramientas o instrumentos que planteamos en el tema 2.

Programar el desarrollo del Aula/Taller, bajo los siguientes aspectos:

- Objetivo holístico.
- Contenidos y actividades.
- Metodología
- Medios y recursos educativos.
- Tiempos y espacios.
- Evaluación.

La proposición de ciertos componentes a tener en cuenta en la programación de ningún modo busca determinar la actividad del facilitador/a, sino orientarla atendiendo a criterios comunes.

5to. Redacción y presentación del documento.

El centro educativo orientará la redacción y presentación de la programación de acuerdo a formatos consensuados, donde lo imprescindible, es tomar en cuenta los elementos citados en el punto 4 de esta secuencia.

3.1.2.2. Criterios para programar el proceso educativo

3.1.2.2.1. Los objetivos holísticos

A partir del análisis de la situación educativa de la persona joven y adulta en el centro, planteamos el objetivo holístico del proceso educativo para el desarrollo del aula/taller.

Sobre las siguientes preguntas guías:

¿Cuáles son las necesidades y demandas principales de nuestros participantes en relación al proceso educativo?

¿Cuáles son las expectativas de formación (humanística/técnica) de nuestros participantes?

¿Cuáles son nuestras prioridades de formación como facilitadores/as, teniendo en cuenta las características socioproductivas del contexto?

¿Qué desean aprender específicamente en ambos niveles (técnico/humanístico) en los centros educativos?

¿Cuál es la utilidad de los conocimientos y saberes que quieren lograr en el proceso educativo?



De las respuestas a estas preguntas depende en gran medida la redacción de los objetivos, ésta es la adecuación que debemos hacer a partir de conocer la realidad del participante.

3.1.2.2.2. La selección de contenidos

La concreción curricular en el tercer nivel consiste también en seleccionar y precisar aquellos contenidos que mejor contribuyan a la adquisición de conocimientos y saberes en el aula/taller, haciendo una selección fundamentada. Es importante identificar algunos criterios como:

- La funcionalidad de los aprendizajes, los participantes tienen que encontrar sentido, relevancia y utilidad a lo que aspira, piensa y hace.
- La relación entre conocimiento propuesto y con experiencias, saberes y conocimientos previos del participante.
- La integración de diferentes saberes: supone afrontar el conocimiento desde diferentes áreas, de forma coordinada e interdisciplinaria.
- La contextualización, en situaciones concretas donde se aplicaran los nuevos conocimientos y saberes.
- El establecimiento de pautas para la transferencia de los contenidos a otras situaciones reales.
- El desarrollo de la autonomía del aprendizaje a lo largo de la vida.

Preguntas guía para la selección de contenidos.

¿Cuáles son los criterios para seleccionar los aprendizajes de los campos y áreas de saberes y conocimientos? Los criterios serán comunes al centro y la concreción de éstos irá en las programaciones didácticas de cada área o especialidad técnica asignada al facilitador/a.

¿En qué vamos a resaltar o enfatizar? La reflexión debe estar “iluminada” por las características de los participantes y la prioridad establecida en los objetivos.

¿Qué aprendizajes consideramos imprescindibles en los campos y áreas? Debemos incluir aprendizajes relacionados con el “ser”, “saber”, “hacer” y “decidir”.

¿Qué contenidos conceptuales consideramos fundamentales?

¿Qué contenidos tienen relación con los conocimientos, saberes y experiencias de los NPIOCs?

3.1.2.2.3. La Metodología

En la lógica del Modelo la concreción de la programación operativa del aula/taller busca un cambio en las estrategias didácticas, en los modos de enseñar y de aprender, en el trabajo en el aula/taller no sólo se debe transmitir información o transferir conocimientos, sino desarrollar el pensamiento crítico, a través de los procesos educativos pertinentes, no se trata de que aprendan disciplinas, sino de que cambien sus esquemas mentales de conocimiento con un fin de utilizar los mismos para una comprensión crítica de los campos y áreas de saberes y conocimientos.





Desde Modelo, la finalidad de la educación es desarrollar las capacidades, cualidades y potencialidades del participante para transformar la realidad, por tanto, el proceso educativo debe desarrollar un modo de aprendizaje, que incorpore varias dimensiones de la realidad del participante. En este sentido, la metodología de la educación sociocomunitaria productiva, intenta responder en la programación operativa del aula/taller, a través de una planificación coherente, integral y holística del proceso educativo.

La metodología general en el modelo educativo integra cuatro momentos: Práctica, Teorización, Valoración, Producción, que se desarrollan de manera articulada, integral y holística, bajo esta perspectiva, el proceso educativo del aula/taller parte de la práctica y las experiencias, esta mediado por los conceptos (teoría), a la vez contiene criterios éticos-reflexivos en el aprendizaje (valoración) y desemboca en la producción tangible e intangible (producción).

Los criterios para organizar la metodología para la programación operativa del aula/taller, son:

- a) “Las experiencias y luego la teoría”. Es cierto que la teoría es inherente al conocimiento, pero sólo para quienes son capaces de asociarlas a las experiencias, no en sustitución de ellas.
- b) “Actividades con sentido y relevancia”. Diseñar y proponer actividades con sentido, auténticas, focalizando en situaciones reales o próximas a la realidad. Estas tareas no pueden estar desconectadas ni se trata de *hacer por hacer*, o *hacer por cumplir*, deben ir engarzadas al currículo de centro, al PCTE y al PSP.
- c) “Articular los campos y áreas de saberes y conocimientos”. Las características del currículo (integrador, articulador e integral) exige a la necesaria interconexión entre campos y áreas, hemos de establecer los necesarios puentes entre ellas para que sea posible que nuestros participantes comprendan la realidad en su complejidad y de manera holística.

3.1.2.2.4. Recursos y medios educativos

Los recursos y medios educativos son sinónimos de creatividad e innovación, esto significa ser creativos y mirar a nuestro alrededor con la intención de descubrir todas las posibilidades que el contexto y la realidad nos ofrece en el contexto del aula y del centro para realizar la programación operativa.

Iniciar con una clasificación de los recursos y medios con los que contamos en el centro, es sólo con la intención de clarificar y de ofrecer una visión global, porque estos recursos no se utilizan de uno en uno, sino que se apoyan unos en otros e interaccionan.

La selección de los recursos depende de cómo y para que los hayamos seleccionado, además de que uso les daremos, para ello, debemos tener en cuenta una serie de criterios generales en su uso, además de otros criterios específicos que podemos establecer en el centro (por ejemplo, potenciar el uso de materiales “verdes”, reutilizar envases y otros objetos, etc.), sin embargo otro aspecto importante es el acceso a esos recursos por parte de los estudiantes/participantes.



Los criterios para la selección de los recursos didácticos,

- Deben ser adecuados y pertinentes a las características psicológicas, cognitivas, perceptivas y afectivas de las personas jóvenes y adultas.
- Que propicien el logro de los objetivos y que estén relación a las actividades, contenidos y metodología.
- Que eviten generar confusiones y juicios de valor (a menos que se quiera trabajar sobre eso) Que se orienten en presentar hechos, datos, descripciones y una amplia variedad de códigos y de manera objetiva.
- Que sean novedosos o materiales clásicos con la perspectiva del modelo.
- Que motiven, sean atractivos, útiles, despierten el interés e inviten a su uso.
- Que sean cercanos a la realidad y al contexto, que permitan la conexión entre currículo y realidad, entre el mundo exterior y el aula/taller.
- Que sean configuradores del análisis crítico de la realidad, que promuevan el hecho de pensar, que posibiliten la generación de aprendizajes autónomos e independientes.
- Que sean formativos: que propicien el protagonismo de los participantes movilicen una amplia gama de recursos y permitan la construcción de los aprendizajes.
- Que tengan diferente grado de dificultad o se puedan emplear para atender diferentes necesidades de las personas de acuerdo a su edad.

Es importante realizar algunas preguntas.

- ¿Con qué recursos contamos?
- ¿Cuáles necesitamos?
- ¿Cuáles podemos generar en el centro?
- ¿Cómo los vamos a utilizar?
- ¿Cómo elaboramos innovaciones creativas?

3.1.2.2.5. El espacio

Las aulas o talleres de los centros de educación alternativa no son “lugares de recepción”, donde los participantes vienen a recibir las “doctrinas o información”. La disposición del espacio, mesas y sillas en filas y columnas mirando la pizarra, los horarios divididos, la actividad docente circunscrita al espacio clase, deben pertenecer al pasado. Ahora los horarios, espacios, tiempos y organización deben estar al servicio del proyecto de transformación, como variables dependientes y no ser variables independientes fijadas previamente.

Los centros de educación, son ahora lugares de trabajo diversificado, participativo y comunitario, por ello, debemos incluir todo tipo de agrupamientos (individual, parejas homogéneas, parejas heterogéneas, pequeños grupos, grupo-clase, gran grupo), lo que supone un campo de distribución espacial. Además, el uso de determinados materiales y tecnologías, el trabajo participativo y comunitario, la asamblea, la investigación en el medio, la experimentación, la necesidad de espacios de silencio, de reflexión, de acción, de debate, de trabajo individual y en grupo obligan a una adecuación de la organización espacial.



3.2. Las Comunidades de Producción Transformación Educativa (CPTe)

Las CPTe son espacios que permiten a las y los facilitadores/as aprender comunitariamente a partir de su propia experiencia y su práctica educativa. Asimismo, son espacios donde se analizan todas las acciones que se están llevando a cabo en los procesos educativos, se identifican las dificultades presentes en la aplicación y se plantean posibles soluciones.

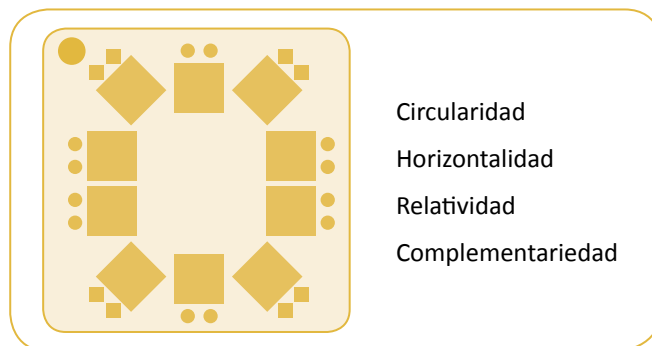
Las CPTe tienen el objetivo de propiciar el intercambio de experiencias, promover el análisis, la reflexión y discusión, elaborar propuestas de transformación y renovación de las prácticas educativas, y hacer que la formación profesional comunitaria sea permanente.

En la programación operativa del aula/taller debe reflejar en el proceso educativo los objetivos y procedimientos de las Comunidades de Producción Transformación Educativa.

Espacios Comunitarios Educativos

Para promover un nuevo relacionamiento en comunidad es preciso reconfigurar el espacio inmediato en el que trabajamos (aula/taller) el proceso educativo es importante reorganizar la disposición de estudiantes/participantes, maestras y maestros de manera que todas y todos podamos sentirnos, mirarnos y escucharnos horizontalmente para desarrollar aprendizajes y producir conocimientos.

Espacios Comunitarios Educativos



La gestión del espacio es fundamental en los procesos educativos debemos considerar los criterios de circularidad, horizontalidad (se trabaje cara a cara), rotatividad (movilidad de los participantes) y complementariedad (para romper las diferencias en cuanto a los saberes y conocimientos que una o uno individualmente posee).

Estos criterios permitirán que el proceso educativo sea llevado en convivencia e interrelacionado entre participantes, facilitadores/as y la comunidad, además orientará hacia el desarrollo de la experiencia participativa, donde cada una o uno sean escuchados y valorados. El sentido de reconfigurar el espacio implica el despliegue de la comunidad a través de la apertura al diálogo, la escucha, la recuperación de la voz y la expresión.



3.1.2.2.6. Los tiempos

El uso del tiempo en una sesión está determinado por el nivel y característica del centro si es EPA, ESA, ETA o si es integral, cada planificación tiene que reflejar el inicio, desarrollo y cierre del proceso educativo, el manejo del tiempo está de acuerdo a la carga horaria asignada al área de saberes y conocimientos o la especialidad.

El uso del tiempo en la programación operativa del aula/taller se refiere a la distribución cronológica de la sesión, clase, taller, laboratorio o faena que tiene como base los 40 minutos y se distribuye en la suma convencional de periodos académicos de acuerdo a la naturaleza de cada centro (ETA; EPA; ESA) o en el horario que trabajan estos. (Todo el día, noche o tarde)

3.1.2.2.7. La Evaluación

La evaluación es un proceso reflexivo de emisión de juicios de valor para la toma de decisiones acerca del proceso educativo es importante a la hora de realizar la programación operativa del aula/taller que no debemos orientar hacer una evaluación de los aprendizajes, sino una “evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje”, porque en este proceso aprendemos todos porque es una tarea compartida.

Establecemos los criterios de programación de la evaluación

¿Cómo queremos que sea la evaluación de aprendizajes?

¿Cómo establecer indicadores que estén referidos a los criterios de los campos y saberes?

¿Quién/es evalúan y con qué instrumentos?

¿Cuándo vamos a evaluar el aprendizaje?

¿Cómo va a ser la evaluación inicial para que cumpla su finalidad de diagnóstico?

¿Cómo y cuándo vamos a realizar la evaluación formativa continua?

¿Cómo planteamos la evaluación final sumativa o de resultados?

¿Cómo evaluar los procesos?

¿Cómo evaluar los productos?

Con todos los criterios se puede resumir esquemáticamente la programación del aula/taller de la siguiente manera:



PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN OPERATIVA DE AULA/TALLER

De: Unidad Temática/Tema/Unidad de Trabajo

DATOS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
OBJETIVO HOLÍSTICO	<input type="text"/>		
FASES DEL PROCESO EDUCATIVO	TIEMPO	CONTENIDOS	METODOLOGÍA
RECURSOS			
INICIO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
DESARROLLO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CIERRE	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EVALUACIÓN	<input type="text" value="Evaluar en las cuatro dimensiones."/>		

Actividad 2. Deformación comunitaria

Realiza la lectura del documento: “De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas” y presentar un resumen en la sesión de socialización de la Unidad de Formación 12.

**Lecturas complementarias**

“De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas” (CUARTA CARTA en CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR)

Siglo veintiuno editores Argentina s.a. TUCUMÁN 1621 7°, BUENOS AIRES), Paulo Freire

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción



política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo.

Por otro lado, al ser alineadas en este texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.

Comenzaré por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.

Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: “Prometo a Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos.” No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.

La arrogancia del “¿sabe con quién está hablando?”, la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la mansedumbre, ni con la apatía, del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es “iluminador” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o de las maestras. Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones a veces rebeldes, refractarias a cualquier límite como disciplina o autoridad,



pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entiendo que en el dominio de lo humano, felizmente, las cosas no se dan mecánicamente.

De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, sino en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la amorosidad sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato —pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos.

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar.

Es ésta la forma de amar indispensable al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos.

Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la valentía de luchar al lado de la valentía de amar.

La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mí mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica.

En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Esto es, el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo.

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto



tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca críticamente la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.

Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mí sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, educar mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía.¹⁶ Es por eso por lo que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria. Es por esto por lo que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero no hay valentía sin miedo, que es el miedo que, “hablando” de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Otra virtud es la tolerancia. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del “hagamos de cuenta”.

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o tolerar la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna.

Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo.

Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Es por esto por lo que el discurso progresista del





prejuiciado, en contraste con su práctica, es un discurso falso. Es por esto también por lo que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad última y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay como ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

Me gustaría ahora agrupar la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar.

Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. Es por esto por lo que toda opción que sigue a una decisión exige una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar. Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper.

Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su indecisión, que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad.

Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirse.

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética.

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo



evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador. Tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos.

Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por el otro con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad —segura, lúcida, determinada.

Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia. Nadie puede prohibirle que le guste más un alumno que otro por razones. Es un derecho que tiene. Lo que ella no puede es omitir el derecho de los otros en favor de su preferido.

Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con que entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable. La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se de la una aislada de la otra.

Junto con esa forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, se impone otra cualidad que vengo llamando parsimonia verbal. La parsimonia verbal está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia-impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive preponderantemente la paciencia, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso. El discurso del paciente siempre es bien comportado, mientras que el discurso del impaciente generalmente va más allá de lo que la realidad misma soportaría.

Ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del statu quo. El primero por estar mucho más acá de la realidad; el segundo por ir más allá del límite de lo soportable.

El discurso y la práctica benevolente del que es sólo paciente en la clase hacen pensar a los educandos que todo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable en el aire. El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad.



Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos.

Existen además los que son excesivamente equilibrados en su discurso pero de vez en cuando se desequilibran. De la pura paciencia pasan inesperadamente a la impaciencia incontenida, creando en los demás un clima de inseguridad con resultados indiscutiblemente pésimos. Existe un sin número de madres y padres que se comportan así. De una licencia en la que el habla y la acción son coherentes pasan, al día siguiente, a un universo de desatinos y órdenes autoritarias que dejan estupefactos a sus hijos e hijas, pero principalmente inseguros. La ondulación del comportamiento de los padres limita en los hijos el equilibrio emocional que precisan para crecer. Amar no es suficiente, precisamos saber amar.

Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la alegría de vivir, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte —lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida— como me entrego, libremente, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.

Es viviendo —no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos— la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece.

Realmente, la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto del poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

“¿Qué puedo hacer, si siempre ha sido así? Me llamen maestro, o me llamen tía continúo siendo mal pagada, desconsiderada, desatendida. Pues que así sea.” Está en realidad es la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia. Es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social.

Huir de él es ayudar a la preservación del statu quo.

Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un



tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigadas —a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas—, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir.

Es preciso que luchemos para que estos derechos sean más que reconocidos respetados y encarnados. A veces es preciso que luchemos junto al sindicato y a veces contra él si su dirigencia es sectaria, de derecha o de izquierda. Pero a veces también es preciso que luchemos como administración progresista contra las rabias endemoniadas de los retrógrados, de los tradicionalistas entre los cuales algunos se juzgan progresistas y de los neoliberales para quienes la historia terminó en ellos.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

